Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei
Departamentul de Didactica ştiinţelor socio-umane
Universitatea Babeș-Bolyai

Departamentul de didactica științelor socio-umane

Colecția Didaxologia

3

Provocări didactice contemporane: inovarea didactică în condițiile învățământului online

Studii de caz, Analize, Recenzii

Coordonatori:
Cosmin Prodea și Mirela Albulescu

Presa Universitară Clujeană

COORDONATORI:

Cosmin Prodea | Mirela Albulescu

•

100 DE ANI DE EXPERIENȚĂ DIDACTICĂ ROMÂNEASCĂ LA UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI DIN CLUJ-NAPOCA

PROVOCĂRI DIDACTICE CONTEMPORANE. INOVARE DIDACTICĂ ÎN CONDIȚIILE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ONLINE

Studii de caz | Analize | Recenzii

COORDONATORI:
Cosmin Prodea | Mirela Albulescu

100 DE ANI DE EXPERIENȚĂ DIDACTICĂ ROMÂNEASCĂ LA UNIVERSITATEA „BABEȘ-BOLYAI” DIN CLUJ-NAPOCA

PROVOCĂRI DIDACTICE CONTEMPORANE. INOVARE DIDACTICĂ ÎN CONDIȚIILE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ONLINE

Studii de caz | Analize | Recenzii

VOL. 3

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ
2021

Referenți științifici:

Prof. univ. dr. Mușata-Dacia Bocoș

Prof. univ. dr. Liliana Ciascai

ISBN 978-606-37-0689-9
ISBN 978-606-37-1173-2

Universitatea Babeș-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruța Săcelean
Str. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel./fax: (+40)-264-597.401
E-mail: editura@ubbcluj.ro
http://www.editura.ubbcluj.ro/

CUPRINS

Câteva repere teoretice și recomandări metodologice de abordare integrată, interdisciplinară a educației

Livia Georgeta SUCIU

Universitatea „Babeș-Bolyai" din Cluj-Napoca
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane

Rezumat

Dat fiind că și în domeniul educațional am asistat în ultimele decenii la schimbări profunde de paradigmă, care ne orientează în mod susținut spre viziunile educative holiste, constructiviste, integrate, propunem o scurtă incursiune prin reperele teoretice care susțin necesitatea abordării integrate, interdisciplinare a curriculumului educațional, urmând bunăoară recomandările și explicațiile formulate de cercetătorul canadian Yves Lenoir, fost președinte al *World Association for Educational Research (WAER).* Totodată propunem spre explorare și câteva modele mai cunoscute de abordare integrată, interdisciplinară a curriculumului, *modelul Fogarty* și *modelul Erickson*, pentru a încuraja și susține aplicarea pe scară largă a acestor metodologii de integrare curriculară.

Cuvinte-cheie: *educație integrată, interdisciplinaritate, curriculum.*

Abstract

Theoretical Guidelines and Methodological Recommendations for an Integrated and Interdisciplinary Approach to Education. Considering that during the last decades we have also witnessed substantial paradigm changes within the educational field that constantly steer us towards holist, constructivist and integrated educational views, we hereby propose a short discussion on the theoretical guidelines that support the necessity of an integrated and interdisciplinary approach to the educational curricula, following, for instance, the recommendations an explanations

outlined by the Canadian researcher, Yves Lenoir, former Chairman of *World Association for Educational Research (WAER)*. At the same time, we propose the investigation of a few more largely known models of integrated, interdisciplinary approach to the curriculum, such as the *Fogarty* and the *Erickson Models*, in order to yield and support the wide application of this curricular integration of methodology.

Keywords: *integrated education, interdisciplinarity, curriculum.*

Dat fiind că și în domeniul educațional am asistat în ultimele decenii la schimbări profunde de paradigmă, care ne orientează în mod susținut spre viziunile educative holiste, constructiviste, integrate, propunem o scurtă incursiune prin reperele teoretice care susțin necesitatea abordării integrate, interdisciplinare a curriculumului educațional, urmând bunăoară recomandările și explicațiile formulate de cercetătorul canadian Yves Lenoir, fost președinte al *Asociației mondiale a științelor educației* (AMSE). Totodată, propunem spre explorare și câteva modele mai cunoscute de abordare integrată, interdisciplinară a curriculumului, *modelul Fogarty* și *modelul Erickson*, pentru a încuraja și susține aplicarea pe scară largă a acestor metodologii de integrare curriculară.

Declarația majoră de la care pleacă Yves Lenoir pentru a analiza critic și a promova eficient dezvoltarea abordării interdisciplinare în educație este expusă foarte frecvent, foarte clar și susținut în multe dintre luările sale de poziție: „nu există interdisciplinaritate fără disciplinaritate, adică fără un conținut cognitiv formalizat și fără dispozitive instrumentale și procedurale care îi sunt aferente, ceea ce numim «demersuri de învățare»“ (Lenoir, 2015, p. 1). Nu putem promova interdisciplinaritatea în afara unui context disciplinar, dat fiind că, prin însăși definiția ei, interdisciplinaritatea presupune referința la cel puțin două sau mai multe discipline intersectate, care

au activată o zonă de contact în care se derulează acțiuni reciproce, „de frontieră”. Nu se pune nicidecum problema de „depășire” a disciplinelor școlare propriu-zise, de disoluție a acestora, în numele promovării unei abordări „moderne” care ar valoriza mai degrabă ancorajul proceselor educaționale în realitatea cotidiană a elevilor, în problemele pregnante ale lumii contemporane care ar suscita prioritar interesul și motivația elevilor, mai degrabă decât educația în contexte disciplinare. Riscul major ar fi astfel ca, sub influența unei puternic curent de opinie, să ne cantonăm și să ne restrângem la „singura cercetare a răspunsurilor practice ale vieții curente” și să promovăm o atitudine anti-disciplinară care dizolvă sau trivializează structurile proprii disciplinelor școlare. Nu putem susține o viziune simplistă, care se sprijină în mod înșelător pe argumente interdisciplinare, revendicând „necesitatea unei abordări globale a vieții umane în numele realismului cotidian” și „a preocupărilor adolescenților” pentru că ajungem la extrema „fuzionării într-un tot indistinct a diferitelor obiecte de învățare”. Astfel de viziuni fuzionale ne propun să recurgem la un „demers unic” de abordare a lumii. Or, scopul abordării interdisciplinare ar fi, dimpotrivă, tocmai acela de a evidenția complementaritatea care există între „diferitele demersuri cu caracter științific pe care o ființă umană trebuie să le învețe și să le utilizeze” (Lenoir, 2015, p. 5).

Nu putem minimaliza rolul disciplinelor nici măcar pentru a urma orientările unor politici educaționale moderne înspre aspectele „utilitare” și „pragmatice” ale vieții, chiar dacă vizează pregătirea pentru meseriile utile ale viitorului: „Educația nu trebuie să fie utilitară; ea trebuie să fie utilă”. Disciplinele școlare nu se pot reduce la „simple adjuvante” în vederea îndeplinirii altor scopuri, nu se pot supune ofertelor și cererilor de pe piața muncii, nu se pot orienta doar

după idealul formării competențelor tehnice, profesionale. Pe scurt, ne alăturăm și noi avertismentului consecvent al generațiilor de cercetători: „esențialul responsabilității academice nu trebuie să fie formarea profesională”, educația nu se poate reduce la ceea ce bunăoară Heidegger califică ca fiind „închidere disciplinară”, „specializare închisă”, „dresajul exterior în vederea meseriei” (Derrida, 1990, p. 492-495).

DE CE ESTE ÎNSĂ RECOMANDABILĂ PROMOVAREA ABORDĂRII INTERDISCIPLINARE ÎN EDUCAȚIE?

Yves Lenoir construiește mai multe argumente succinte pentru a ne atrage atenția asupra „motivelor” care justifică recursul la această abordare, dar totodată ne previne asupra „derivelor” care ne pot duce pe căi neobservabile, nerecomandabile însă.

Desigur că un prim motiv invocat ne trimite la cercetările lui Edgar Morin asupra complexității vieții noastre: „realitatea naturală, umană și socială în care noi trăim este complexă (Morin 1990), prin urmare este necesar recursul la diferite cunoștințe disciplinare pentru a o înțelege” (Lenoir, 2015, p. 1). Însă, argumentează Lenoir, elevii noștri nu pot descoperi fără ghidaj complexitatea legăturilor și a relațiilor dintre diverse cunoștințe și au nevoie de mediația profesorului sau, mai degrabă, a echipei de profesori, care i-ar putea ajuta să descopere această țesătură de legături complexe din care este constituită viața noastră, urmând diversele fire ale acestei împletituri provenind din diversele filiere ale disciplinelor școlare. Viziunea interdisciplinară asupra educației ne propune, așadar, ancorarea diverselor abordări disciplinare în explorarea complexității legăturilor dintre realitatea naturală, umană, socială etc.

Un alt motiv ne-a fost revelat de Vygotsky (1985), dat fiind că, explică Lenoir, „a stabilit deja legătura între conceptele cotidiene și procesele de conceptualizare științifică” (Lenoir, 2015, p. 2). Ni se atrage atenția și asupra acestei legături puternice care se stabilește între „cogniție” și „acțiune”. Se insistă, așadar, asupra faptului că trebuie să acordăm aceeași importanță nu numai laturii teoretice, informative, ci și laturii practice, aplicabile, formative, astfel încât elevul nostru să nu rămână doar la nivelul unui subiect cunoscător care poate susține declarații de genul „eu știu” sau „eu nu știu”, ci să fie format ca subiect capabil, care poate demonstra declarații de genul „eu pot” sau „eu nu pot” (Lenoir, 2015, p. 2). Pentru a înțelege importanța acestei orientări formative, Lenoir ne propune chiar să asociem, de manieră intensivă, noțiunea de *interdisciplinaritate* cu noțiunea de *circumdisciplinaritate* (de la lat. *circum*, în jurul și *circus*, cerc), pentru a ține seama în mod constant și de cunoștințele și practicile elevilor desprinse din propria lor experiență de viață, pentru a ancora, așadar, de data aceasta, abordarea interdisciplinară a procesului de predare-învățare în câmpul complex al experiențelor concrete ale elevilor, din afara școlii, care au deja un sens relevant pentru elevi.

Un al treilea motiv invocat de Lenoir pleacă de la celebrul argument explicat metaforic de matematicianul Henri Poincaré: „știința se clădește cu fapte, așa cum o casă se construiește cu pietre. Dar o acumulare de fapte nu face o știință, la fel cum o grămadă de pietre nu face o casă”, pentru că, desigur, avem nevoie de un principiu unificator. Se insistă, așadar, asupra argumentului că abordarea interdisciplinară a educației e complet diferită de o perspectivă „cumulativă”, „adițională”, bazată pe „acumularea” și „juxtapunerea” conținuturilor disciplinelor școlare. O astfel de perspectivă

cumulativă, explică Lenoir, nu ne conduce însă la interdisciplinaritate. Dacă elevii sunt expuși la câmpuri de studiu legate doar în acest mod aditiv, cumulativ, vor avea parte mai degrabă de o formare eclectică decât de una interdisciplinară. Interdisciplinaritatea școlară ne trimite, dimpotrivă, la o perspectivă „complementară", la „imbricarea", „încrucișarea", „întrețeserea" diversității demersurilor disciplinare (Lenoir, 2015, p. 2-4).

În abordarea interdisciplinarității școlare ar fi bine, insistă Lenoir, să ținem cont de anumite „principii" de abordare, pe care le regăsim succint formulate de Lenoir: „Interdisciplinaritatea postulează stabilirea unei dependențe reciproce, fără predominanță sau ignoranță între disciplinele școlare" (Lenoir, 2015, p.2). În viziunea interdisciplinară, curriculumul educativ trebuie să se sprijine atât pe „specificitatea" fiecărei discipline, cât și pe „complementaritatea" conținuturilor disciplinelor pentru a putea înțelege și comunica complexitatea lumii și a vieții noastre. Desigur că într-o astfel de viziune trebuie să militām împotriva ierarhizării disciplinelor, împotriva impunerii dominanței, hegemoniei unei discipline, considerate mai importante, asupra unei alte discipline sau a altor discipline asociate, care sunt reduse la un statut secundar, subordonat, uneori doar de pur pretext (de exemplu hegemonia matematicii în raport cu științele sau cu tehnologia). Se ignoră, în acest caz, importanța demersurilor diferite de conceptualizare a realității, de construcție a realității naturale, umane, sociale în viziuni complementare. Anumite practici eronate de învățare abordează științele plecând de la demersul experimental, ignorând faptul că este totodată necesară inițierea și într-un demers de conceptualizare a domeniului științific. Sau, în alte practici educative, științele socio-umane riscă să servească doar ca pretext, să joace doar un rol figurativ,

să fie utilizate doar ca declanșatori pentru îndeplinirea altor obiective, bunăoară de ordin comunicațional.

Un alt exemplu foarte frecvent de derivă a abordărilor interdisciplinare, dar mai puțin conștientizabil, îl oferă justificarea abordării interdisciplinare pur și simplu prin recursul la „abordarea tematică”. Dar desigur, ne explică Lenoir, „tema nu face interdisciplinaritatea”, deși „ar putea fi totuși o condiție favorizantă” (Lenoir, 2015, p. 4). De exemplu, faptul că mergem cu elevii în vizită la o fermă sau la un muzeu nu ne garantează, în mod implicit, și faptul că activitățile de predare-învățare vor fi interdisciplinare, mai ales dacă demarăm aceste activități în mod separat, la orele de arte, științe sau limbă și comunicare. Conform lui Lenoir, dacă tratăm separat conținuturi cognitive care provin de la diferite discipline școlare, chiar dacă stabilim o tematică comună sau chiar dacă plecăm de la proiect comun, riscăm să rămânem închiși în continuare într-un învățământ disciplinar. Nu e suficient să selecționăm o temă (o vizită, un eveniment, un concept) și să demarăm apoi activități diversificate la diferite materii școlare. Chiar dacă aceste activități trezesc interesul elevilor, nu ne asigură totuși de faptul că demarăm activități cu adevărat interdisciplinare și că declanșăm totuși integrarea cunoștințelor și proceselor de învățare de către elevi. În numele unor practici integrative care se justifică și se sprijină pe „abordarea tematică”, riscăm să introducem elemente „heteroclite”, „dezarticulate” și „decontextualizate” pe care le-am regrupat de la diferite materii separate, fără ca, în prealabil, să fi organizat structurarea lor de așa manieră încât să ne asigurăm de adecvarea și de pertinența lor cognitivă și didactică integrată. Rămânem cantonați astfel mai degrabă într-un demers pluridisciplinar, în care adunăm în simpla proximitate, într-un „asamblaj sălbatic”, elemente disparate regrupate din diferite discipline (Lenoir, 2015, p. 4).

Mai mult de atât, explică Lenoir (Lenoir, 2015, p. 2), nu putem nici măcar să rămânem cantonați, în mod naiv, doar în aplicarea celebrului demers al „rezolvării de probleme”, deoarece este mult mai eficient să declanșăm însuși „procesul de problematizare” în cadrul unor procese de învățare integratoare, să-i implicăm pe elevi în diverse situații de învățare în care sunt conduși să problematizeze făcând apel la perspectivele întrețesute și complementare ale diferitelor demersuri disciplinare, să-i implicăm, așadar, în demersuri propriu-zise de problematizare, conceptualizare, comunicaționale, experimentale. În loc să insistăm pe rezolvarea de probleme, e recomandabil să-i provocăm pe elevi să participe la procesul ca atare al problematizării, să punem accentul pe construirea de situații-problemă ajutând elevul să problematizeze, să construiască și să reconstruiască continuu datele problemei, principiile și regulile procesului de problematizare (Fabre, 2009). De-abia atunci reușim să-i inițiem într-o veritabilă abordare interdisciplinară.

O altă serie de distincții importante pe care ne-o propune Lenoir vizează explicitarea mai multor modalități de utilizare a interdisciplinarității în diferite contexte ale vieții noastre, pentru că, argumentează el, *interdisciplinaritatea școlară* se întâlnește totodată cu *interdisciplinaritatea practică*, cu *interdisciplinaritatea profesională* sau cu *interdisciplinaritatea științifică,* și ar fi util pentru noi să acordăm atenție acestei arii mult mai largi de răspândire a acestei viziuni (Lenoir, 2017).

Bunăoară, avem de-a face și cu un tip de *interdisciplinaritate practică* care se evidențiază prin faptul că implică cunoștințe și proceduri ale vieții cotidiene, utilizate în viața de toate zilele de către persoanele care muncesc în meserii relaționale, meserii care se sprijină pe experiența practică câștigată în diferite domenii sau situații cotidiene (infirmiere, medici, lucrători sociali sau profesori). De

exemplu, mecanicul care repară o mașină sau bucătarul care pregătește un ospăț recurg la cunoștințe procedurale care provin din experiența sau practica lor rutinieră, dintr-o sursă interdisciplinară care sintetizează diverse orizonturi, nu numai disciplinare, ci și practice, tehnice, profesionale. Exemplul intuitiv care ne este semnalat de Lenoir este efectiv relevant: dacă dorim să facem maioneză, explică el, avem nevoie de mai multe ingrediente, ouă, sare, muștar, ulei, dar persoana care face maioneză nu trebuie totuși să aibă cunoștințe de chimie, chiar dacă maioneza va fi reușită numai dacă se încheagă, adică numai dacă se produc operațiile chimice adecvate.

Distingem și un anumit tip de *interdisciplinaritate profesională* care ne amplasează la un alt nivel de integrare, integrarea unui ansamblu de competențe profesionale cerute de o anumită profesie, integrare care depășește recursul la cunoștințele științifice disciplinare: se integrează și *cunoștințe a-disciplinare* care provin din practici sociale degajate din actele profesionale în care sunt implicați cei care lucrează și aceste cunoștințe a-disciplinare interacționează desigur în mod dinamic cu cunoștințele teoretice. Acest tip de interdisciplinaritate a fost calificat de către Lenoir cu termenul de *circumdisciplinaritate*, dat fiind că se axează pe practici și cunoștințe din experiența câștigată într-un anumit mediu profesional.

Iar *interdisciplinaritatea științifică* are, desigur, o specificitate remarcabilă: deși e axată pe discipline științifice are ca finalitate producția de noi cunoștințe prin stabilirea de legături între ramurile științelor. Nu urmărește, așadar, doar stabilirea de legături de complementaritate între diverse discipline, precum interdisciplinaritatea școlară, ci caută „să umple vidul cognitiv constatat între două sau mai multe discipline științifice”, ceea ce conduce la efectul remarcabil al apariției constante de noi discipline științifice, de graniță (Lenoir, 2017, p. 97).

Desigur că în acest context Lenoir ne explică ce este specific *interdisciplinarității școlare,* tipul de interdisciplinaritate care ne interesează pe noi în mod pregnant. Conform lui Lenoir, *interdisciplinaritatea școlară* presupune punerea în relație a două sau mai multe discipline școlare, discipline între care se stabilesc schimburi și conexiuni, legături de interdependență, de complementaritate și de cooperare pentru a favoriza integrarea proceselor de învățare și a cunoștințelor elevilor (Lenoir, 2015, p. 7). Interdisciplinaritatea școlară vizează îndeosebi configurarea și implementarea condițiilor care pot susține dezvoltarea proceselor integratoare la elevi prin abordarea complementară, interrelațională a conținuturilor diferitelor discipline școlare. În abordarea interdisciplinară, este important ca educatorii să organizeze și să asigure condițiile cele mai bune pentru a-i ajuta pe elevi să recurgă la abordarea integrată, pentru a le facilita și favoriza integrarea proceselor de învățare, integrarea cunoștințelor, precum și transferul lor în situații reale de viață. Rolul profesorului ar fi, așadar, acela de a organiza și pregăti mediul școlar, de a adapta programa școlară, planificările, proiectele didactice, strategiile și metodele de învățare pentru a favoriza integrarea cunoștințelor elevilor.

În general, prin *integrare* înțelegem procesul prin care relaționăm părțile disparate, astfel încât acestea să formeze un tot armonios, de nivel superior. Prin urmare, în mediul școlar, ne explică Legendre în celebrul său dicționar al educației, am putea descrie acest *proces de integrare* ca fiind „procesul prin care un elev grefează o nouă cunoștință pe cunoștințele sale anterioare, restructurează în consecință universul său interior și aplică în noi situații concrete cunoștințele achiziționate" (Lowe, 2002). Dar astfel, argumentează Lenoir, nu mai putem privi interdisciplinaritatea școlară ca fiind „un scop în sine" al procesului educativ, pentru că, de fapt, finalitatea sa este „dezvoltarea

de către elevi a proceselor cognitive integratoare și integrarea cognitivă a cunoștințelor achiziționate”. Așadar, accentul se pune pe organizarea condițiilor favorabile elevilor pentru construirea unor procese integratoare de abordare a realității, recurgând la unghiuri de abordare disciplinare întrețesute, complementare. Concluzia simplă spre care suntem conduși ar fi astfel aceasta: „Nu profesorul trebuie să integreze, ci dimpotrivă, elevii” (Lenoir, 2015, p. 7).

Ni se atrage atenția asupra faptului că trebuie să orientăm demersurile de abordare integrativă asupra elevului, asupra celui care învață, asupra proceselor de învățare pe care le dezvoltă elevul, și nu atât asupra materiilor de studiu, asupra acumulării de noțiuni și abilități izolate. De exemplu, un elev care are ca sarcină de lucru pregătirea unui proiect interdisciplinar se concentrează asupra modului în care învață, asupra modului în care își elaborează metoda personală de colectare de date sau procesele de rezolvare de probleme, precum și asupra stabilirii de legături între disciplinele implicate, și nu atât asupra noțiunilor învățate din disciplinele abordate izolat (Lowe, 2002).

MODELE DE ABORDARE INTEGRATĂ, INTERDISCIPLINARĂ A CURRICULUMULUI

Ca să ancorăm aceste sugestii și recomandări de abordare a viziunii integrate, interdisciplinare în educație, ne oprim și asupra unor modele de aplicații dezvoltate în literatura de specialitate și în practica educativă a ultimelor decenii. Din diversitatea modelelor de abordare integrată, interdisciplinară a curriculumului, prezentăm câteva modele mai cunoscute de integrare curriculară, *modelul Fogarty* și *modelul Erickson*, conform recomandărilor făcute de acești autori consacrați și explicațiilor adiacente aduse de anumiți comentatori

(Fogarty, 1991; Erickson, 1996; Lowe, 2002, Morris, 2003; Ciolan, 2008; Bocoș, 2012).

Modelul Fogarty. Plecând de la ideea că putem regrupa în mod organizat experiențe de învățare care provin din diferite discipline, Robin Fogarty ne propune mai multe modele de design al curriculumului integrat. În celebra lucrare *The Mindful School: How to Integrate the Curricula* (1991), Robin Fogarty a descris trei forme de bază de integrare a curriculumului și ne-a propus zece modele, metodologii de integrare curriculară:

Forma 1: integrarea în cadrul unei singure discipline

1. Modelul curriculumului fragmentat (fragmented).

Este modelul clasic, tradițional al curriculumului, axat pe discipline separate și distincte, utilizat în general la nivel gimnazial și secundar, în clase diferite, cu profesori diferiți. Noțiuni, concepte, interpretări proprii unei discipline sunt predate separat, dat fiind că există diviziuni și moduri de organizare distinctă a cunoștințelor. Integrarea se realizează doar înăuntrul disciplinei, folosind propriile metode, de exemplu organizând și clasificând concepte și competențe. Relațiile cu subiecte din alte domenii învecinate sunt implicate doar în mod ocazional, elevul nu intră în contact cu perspective diverse legate de realitățile lumii noastre și nu ajunge la o învățare profundă.

Robin Fogarty (1991) a explicat metaforic aceste modele comparându-le cu dispozitive vizuale de percepție a realității. De exemplu, pentru înțelegerea acestui model ne propune să utilizăm *metafora periscopului,* deoarece, conform unei astfel de perspective, putem să urmăm doar o sigură direcție, o singură focalizare îngustă, revelată la un moment dat în cadrele unei singure discipline.

2. Modelul curriculumului conectat (connected).

În cadrul unei discipline, efortul profesorului se concentrează pe relaționarea ideilor, temelor, pe stabilirea explicită a conexiunilor dintre teme și concepte și pe integrarea lor intradisciplinară, pentru a-i ajuta pe elevi să facă legături adecvate între acestea, pe o perioadă mai lungă de timp, pe parcursul mai multor ore sau chiar a unui semestru. De exemplu, un profesor din domeniul științe poate face conexiune între o temă de geologie și una de astronomie pentru a sublinia conceptul de evoluție (Fogarty 1991).

Metafora ochelarilor de operă asimilată acestui model ne permite să înțelegem focalizarea pe detalii și subtilități de interconectare a conceptelor unui subiect, înăuntrul unei discipline.

3. Modelul curriculumului conic/cuib (nested).

În cadrul unei lecții/unități de învățare, focalizarea demersurilor pe formarea de competențe integrate intradisciplinar poate contribui la dezvoltarea dimensiunilor multiple ale personalității elevilor, cognitive, afectiv-emoționale, psiho-motorii, iar prin reluarea și repetarea demersurilor de învățare și în cadrul altor lecții, altor subiecte, se va asigura învățarea și formarea progresivă a competențelor. Acest model se poate sprijini în mod facil pe relevarea unor combinații naturale, de exemplu în lecțiile de biologie se poate integra conceptul de sistem în cadrul unei lecții despre sistemul circulator și se pot forma competențe de înțelegere specifică a unui sistem care pot fi consolidate apoi și în abordarea altor sisteme (Fogarty 1991).

Metafora ochelarilor 3D care ne este sugerată în acest caz ne permite să vizualizăm dimensiunile multiple ale unei lecții, teme, unități de studiu.

Forma 2: integrarea în cadrul mai multor discipline

4. Modelul curriculumului secvențial/în succesiune (sequenced).

Deși disciplinele sunt predate separat, unitățile de învățare sunt concepute în mod special pentru a oferi un cadru larg pentru integrarea unor idei și concepte conexe: idei similare sunt predate în conexiune în cadrul disciplinelor separate. Acest model solicită colaborarea profesorilor care trebuie să-și formeze o viziune de ansamblu, să aleagă conținuturile pentru învățare și să le planifice într-un moment propice, după ce au stabilit viziunea globală de abordare. Cadrele didactice colaborează și planifică conținutul, astfel încât, de exemplu, în timp ce se studiază o povestire care implică albine la ora de literatură, în paralel e planificată o lecție despre albine la orele de științe, sau un roman istoric poate fi citit în paralel cu studiul istoric al unui război și astfel se facilitează transferul achizițiilor de la un domeniu la altul (Morris, 2003). Sau, de exemplu, se poate preda jurnalul Annei Frank de la cursul de limba franceză în timp ce se studiază cel de-al doilea război mondial la științele socio-umane (Lowe, 2002). Deși conținuturile fiecărei materii se studiază separat, totuși elevii sunt puși în situația de a face legături între două materii de studiu. Profesorii sunt invitați, așadar, să regândească secvența de predare a conținutului a două discipline școlare, sperând că elevul va reuși să facă legăturile adecvate între acestea. Acest model nu cere reajustări mari la nivel de curriculum și poate fi un bun punct de plecare pentru integrarea învățării.

Metafora ochelarilor de vedere ne permite în acest caz să privim în ansamblu, folosind lentile separate, dar conectate într-un cadru comun, circumscris de concepte ample, relaționate.

5. Modelul curriculumului comun/împărtășit (shared).

Acest model presupune planificarea și predarea în echipă a unui ansamblu comun, concepte și abilități comune pentru două discipline. Prin urmare, acest model necesită proiectarea unor unități de studiu pentru a releva legăturile dintre două discipline între care există similarități și problematici comune, de exemplu științele socio-umane. Legăturile dintre discipline sunt evidente și se poate munci confortabil în echipă pentru a se încuraja stabilirea de legături între procesele de învățare. Sunt căutate concepte care se suprapun și doi profesori din discipline diferite, de exemplu un profesor de literatură și unul de istorie, planifică și predau în echipă, coordonat, o perspectivă istorică asupra conceptului de *segregare* plecând de la lectura unui roman care exemplifică acest concept. Bineînțeles, multe alte teme, de exemplu cele abordate la istorie, se pot preta uneori foarte bine și la abordarea lor în literatură, științe socio-umane sau arte.

Metafora binoclului ne sugerează că putem să conectăm două discipline diferite într-o singură imagine focalizată.

6. Modelul ramificat de integrare curriculară (webbed).

Acest model ne propune să recurgem la o temă integratoare și să o folosim ca principiu organizator pentru a conecta toate subiectele abordate în cadrul mai multor discipline de studiu (instruirea tematică). Ni se recomandă să organizăm situațiile de învățare în jurul unei astfel de teme la al cărei studiu mai multe discipline își pot aduce contribuția, în cadrul unor unități de învățare tematice proiectate pe o anumită durată de timp, pe parcursul mai multor zile, săptămâni sau chiar pe parcursul unui semestru. Elevii sunt invitați să descopere legăturile explicite dintre diverse materii școlare și să-și configureze o viziune globală asupra temei. De exemplu, dacă urmăm ca temă

integratoare „Invențiile”, putem studia diverse invenții de mașini la științe, putem citi și scrie despre inventatori la literatură și limbi străine, putem să modelăm machete de construcții la ore de tehnologie etc. (Fogarty, 1991). Iar pentru a integra tema „Crăciunului” la orele de literatură s-ar putea citi *Poveste de Crăciun* (Ch. Dickens), la matematică s-ar putea efectua calcule cu costurile implicate de cheltuielile de Crăciun, la științe socio-umane s-ar putea studia Crăciunul în alte țări și li s-ar putea solicita elevilor eseuri despre Crăciunul lor preferat, iar la științe s-ar putea studia starea vremii în perioada Crăciunului pe glob și mijloacele de transport utilizate etc. (Morris, 2003).

Metafora telescopului ne propune în acest context o viziune integrată asupra curriculumului, dat fiind că, prin intermediul unui telescop, putem surprinde simultan o întreagă constelație, rețea de discipline legate într-o perspectivă tematică de ansamblu.

7. Modelul curriculumului înlănțuit/liniar (threaded).

Accentul cade pe formarea competențelor transversale, a abilităților de gândire, de învățare, sau sociale, abordate de-a lungul mai multor discipline, pe perioade mai îndelungate de timp, pentru a facilita transferul gândirii în competențe pentru viață. O echipă interdepartamentală se poate focusa pe formarea anumitor competențe și abilități infuzându-le în conținuturile de studiu. De exemplu, „predicția” este o abilitate folosită pentru a estima atât în matematică, cât și în prognoza stării vremii, în anticiparea firului narativ al unui roman sau în formularea ipotezelor într-un laborator de științe (Fogarty, 1991). Sau, un alt exemplu, abilitatea de „secvențiere” învățată în mod special în activitățile de lectură poate fi utilizată în alte discipline, precum studii sociale pentru a studia ordonat călătoriile lui Cristofor Columb și evenimentele care le-au

declanșat și, respectiv, în științe, pentru a studia treptele de evoluție ale unei păduri sau ecosistem, sau în explicitarea etapelor digestiei alimentelor care sunt importante pentru sănătatea noastră (Morris, 2003).

Metafora lupei indicată în acest context ne permite într-adevăr să vizualizăm, prin medierea lupei care mărește, „ideile mari”, ample, extinse prin multe conținuturi, de-a lungul mai multor discipline, văzute într-o abordare metacurriculară.

8. Modelul curriculumului integrat (integrated).

Acest model combină, integrează disciplinele, punând accentul pe crearea unor priorități comune de dezvoltare a conceptelor, a competențelor, a valorilor și a atitudinilor. Concepte-cheie din mai multe discipline pot fi studiate în manieră holistică, asigurându-se transferul ideilor în afara disciplinelor de studiu. Acest model autentic de abordare integrată necesită implicarea unei echipe interdisciplinare de cadre didactice pentru proiectarea și predarea în comun, conform unor orare școlare restructurate, cu sprijin instituțional. De exemplu, o echipă interdisciplinară poate aplica conceptul „argumentului” în matematică, științe, limbă și comunicare, științe sociale.

Metafora caleidoscopului ne permite să vizualizăm în acest caz rearanjarea elementelor de bază ale disciplinelor în noi patternuri și modele, în jurul conceptelor, al competențelor care se găsesc între discipline, care intersectează disciplinele.

Forma a 3-a: integrarea focalizată pe cel care învață și între cei care învață.

9. Modelul curriculumului în imersiune/asimilat (immersed).

Procesul de integrare se focalizează pe elevul interesat, pasionat care învață singur cu foarte puțin ajutor sau fără ajutor din

afară, care conștientizează procesul de învățare și decide pe cont propriu asupra conținutului și a formei de integrare a acestuia. De exemplu, în studiul științelor se poate pune accent pe învățarea prin observație, experimentare, investigație, centrată pe implicarea activă a elevului, pe dezvoltarea spiritului său de cercetare și de investigație. Astfel, un student care se specializează în domeniul chimiei poate dezvolta totodată programe de software care să-l ajute să simuleze experimente utile de laborator. Sau, în învățământul secundar, un elev care este pasionat de cai, îi iubește, scrie despre ei, le face poze, desenează și dorește să se specializeze într-un domeniu care îi implică, vrea să fie antrenor sau medic veterinar, demonstrează faptul că își focalizează întregul proces de învățare din perspectiva propriului său domeniu de interes (Morris, 2003).

Metafora microscopului ne ajută să înțelegem această modalitate de filtrare a conținuturilor de învățare prin intermediul propriului interes al elevilor și al expertizei lor profund asumate, care îi conduce la explicații și interpretări „microscopice” filtrate personalizat.

10. Modelul curriculumului în rețea (networked).

Conform acestui model, experiențele de învățare sunt filtrate de către elev din perspectiva complexă a expertului. Integrarea se focalizează intens pe elevul autonom, responsabil, motivat, care învață singur, care explorează, experimentează și filtrează din pasiune experiențele sale de învățare, asemeni unui expert focusat din plin pe domeniul său de interes. Un elev pasionat de explorarea sistemului solar și de călătoriile în spațiu urmărește multiple căi științifice de explorare, înțelegere, explicare, își alege lecturile preferate sau emisiunile științifice TV, filmele documentare sau experimentele practice ș.a., iar profesorii și membrii familiei îl încurajează să se

implice și mai profund, îl susțin pentru a participa la diverse cluburi și tabere pe teme astronomice etc. (Morris, 2003).

Metafora prismei facilitează înțelegerea modului de explorare complexă a mai multor dimensiuni complementare, a unor direcții multiple de focalizare. Elevul filtrează experiențele de învățare prin ochii expertului și le articulează la rețelele externe de experți din alte domenii relaționate.

Reținem, în concluzie, îndemnul lui Robin Fogarty care ne încurajează să încercăm să utilizăm aceste modele educative în tot felul de contexte, dat fiind că ne pot fi foarte folositoare. Fie că lucrăm individual, cu parteneri, sau în echipe, putem să dezvoltăm bunăoară în diferite semestre, diferite modele de integrare, ca să învățăm să explorăm astfel împreună cu elevii noștri importanța conexiunilor dinăuntrul și de-a lungul disciplinelor și, desigur, imbricațiile lor în țesătura complexă a vieților noastre. Putem chiar să inventăm propriile noastre modele de integrare curriculară pentru că procesul de integrare, subliniază Fogarty, este de altfel fără sfârșit (Fogarty, 1991).

Modelul Erickson. Modelul de integrare al curriculumului pe care ni-l propune H. Lynn Erickson plasează în centrul procesului de învățare conceptele. Practic, suntem conduși la distincția dintre un curriculum coordonat dezvoltat în jurul unei teme și un curriculum integrat dezvoltat în jurul unor concepte și suntem încurajați să dezvoltăm acest ultim model axat pe concepte, dat fiind că rolul lor este esențial în procesele de învățare: „conceptele structurează conținutul fiecărei discipline și interiorizarea conceptelor ne permite să generalizăm învățarea” (Lowe, 2002, p. 229).

Curriculumul bazat pe concepte nu se mai axează pe conținutul specific disciplinelor, pentru că valorizează în schimb „marile idei”,

„marile concepte” care traversează mai multe domenii sau discipline. Dat fiind că elevii trebuie să-și amplifice la nesfârșit baza de cunoștințe, Erickson recomandă să ne focalizăm pe conceptele fundamentale, dat fiind că aceste constructe mentale sunt scheme și tipare de sistematizare a informațiilor și joacă rolul de idei organizatoare extrem de eficiente. Se poate muta astfel accentul de la modulele curriculare bazate pe subiecte, pe modulele bazate pe concepte care ne permit o abordare integrată neprețuită, permit studierea relațiilor dintre idei și fapte aparținând unor discipline diferite și le oferă elevilor oportunități de a face transferuri și conexiuni interdisciplinare. Profesorii pot propune spre aprofundare astfel de concepte integrate, transferabile, aplicabile în cadrul mai multor discipline, ca de exemplu conceptul de *schimbare* (faptele sunt cele care se schimbă în timp, însă nu conceptul de *schimbare* ca atare). Conceptul de *schimbare* poate fi studiat într-o varietate de domenii: schimbarea civilizațiilor la disciplinele socio-umane, schimbările ciclurilor de viață în științe, sau schimbările epocilor și curentelor literare și artistice. Astfel, explică Erickson, în timp ce învățăm un concept „toate exemplele conceptelor vor fi diferite; bunăoară, există diferite exemple de conflict, dar acestea vor avea aceleași atribute, fie că vorbim despre conflictele dintre frați, națiuni sau familii, vorbim despre forțe opuse și fricțiune” (Erickson, 2019). Sunt multe modalități de integrare a curriculumului, dar chiar și în interiorului propriei discipline putem integra de exemplu literatura cu media și artele sau alte discipline, ca să lărgim perspectiva elevilor și să-i provocăm, de fapt, să privească din mai multe perspective. Din păcate întâlnim și abordări educative prost înțelese, în care integrarea e confundată cu reunirea mai multor discipline, însă ne menținem doar la nivelul multidisciplinarității dacă disciplinele nu conlucrează împreună pentru a susține o idee sau o finalitate de nivel superior.

Cum să procedăm, așadar, pentru a ajunge la nivelul conceptual al gândirii? Erickson ne propune să punem „lentile conceptuale pe subiecte”, așa cum în exemplul de mai sus am propus să privim subiectele prin intermediul conceptului de *schimbare*. În loc să ne axăm pe activități concentrate pe anumite subiecte care exemplifică schimbări (în orașul nostru și în obiceiurile noastre, în relațiile dintre economie și stilul de viață de-a lungul timpului, sau schimbări ale curentelor literare și artistice), e recomandabil să le privim mai degrabă „prin intermediul lentilelor conceptului de *schimbare*”; „Astfel, conclude Erickson, obținem un modul bine conceput, integrat, deoarece toate aceste discipline lucrează pentru o idee de nivel superior – o idee care va asigura transferul prin timp și între culturi” (Erickson, 2019). Concepte structurante ale diverselor materii, precum *libertate, conflict, imigrație*, rămân constante, în timp ce temele care le dezvoltă sunt diverse și în schimbare și le putem întâlni în țări, epoci, situații diferite.

Conceptul ne servește drept „umbrelă” pentru a lega împreună conținuturile, procesele, abilitățile, competențele aferente domeniului de studiu. Ne întrebăm, așadar, cum îi putem ajuta pe elevi să conecteze în mod regulat conținuturi și procese la concepte, să le conecteze sub umbrela unor abordări generalizate? Recomandarea principală ar fi să identificăm mai întâi conceptele esențiale pentru formarea globală, să le formulăm în teme conceptuale iar mai apoi să trecem la explorarea lor în practică, în cadrul curriculumului integrat. Să-i provocăm de exemplu pe elevi să se implice în tot felul de proiecte lansându-le o întrebare cu caracter general, axată pe problemele lumii reale, care îi poate ajuta să ajungă la o înțelegere aprofundată. Putem să urmăm bunăoară exemplul pe care ni-l propune Anne Lowe, structurat pe câteva etape simple, pentru dezvoltarea învățării

integrate bazate pe concepte (Lowe, 2002): 1. Selecționarea unui domeniu de studiu și a unui concept (de exemplu, francofonia); 2. Alegerea unei teme care se situează în interiorul conceptului (o țară); 3. Alegerea unei întrebări care ajută la definirea temei conceptuale (Cum trăiesc oamenii din Congo, țară membră a francofoniei internaționale); 4. Dați un titlu proiectului (Studiu de caz: Congo, viziunea ultimului Summit francofon); 5. Alegeți temele care conduc la o mai bună înțelegere a conceptului; exemple de activități de învățare: Limba franceză: discuții în jurul tematicii Summit-ului francofon: pregătirea și prezentarea orală și scrisă a unui proiect; Științe socio-umane: studiul conferințele pronunțate de către invitații diverselor țări; Arte: crearea unor drapele, afișe, postere, pancarte; Tehnologie: cercetare pe internet, accesare materiale audio-video etc.

În concluzie, nu putem să nu ne reamintim de avertismentul lui John Dewey, lansat încă de la începutul sec. al XX-lea. Educația, explica el, persistă într-o greșeală fatală care poate duce la „dezintegrarea” educației. Marea greșeală constă în „separarea valorilor educaționale”. Sarcina profundă a educației ar fi, prin urmare, să lupte împotriva aceste tendințe de a atribui „valori separate” obiectelor de studiu și tematicilor educative, împotriva acestei izolări, separări a valorilor educaționale pe compartimente, care fac din programa școlară un fel de compoziție amalgamată reunind un amestec de valori separate. Viața, pentru care îi pregătim pe elevi, explica Dewey, nu este împărțită pe discipline: realitățile vieții sunt trăite și experimentate de fiecare dintre noi într-o manieră globală, integrată. Viața noastră, gândirea și acțiunile noastre sunt realități integrate, prin urmare și învățarea ar trebui organizată în aceeași manieră. Deci sarcina educației ar fi să lupte împotriva acestei separări, izolări a valorilor educaționale (Dewey, 1972, pp. 214-216).

BIBLIOGRAFIE

Bocoș, Mușata; Chiș, Vasile (2012), *Abordarea integrată a conținuturilor curriculare. Particularizări pentru învățământul primar*, Cluj-Napoca: Ed. Casa Cărții de Știință.

Ciolan, Lucian (2008), *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Iași: Ed. Polirom.

Dewey, John (1972), *Democrație și educație*, Editura didactică și pedagogică, București.

Derrida, Jacques (1990), *Du droit à la philosophie*, Paris: Ed. Galilée.

Erickson, H. Lynn (2012), *Concept-based teaching and learning*, International Baccalaureate Organization 2012, http://www.ibmidatlantic.org/Concept_Based_Teaching_Learning.pdf

Erickson, H. Lynn (2019), *Curriculum bazat pe concepte*, video summary, 04/08/2019. https://vdocuments.net/concept-based-curriculum-topics- to-concepts-on-demand-professional-development.html

Fabre, Michel (2009), *Philosophie et pédagogie du problème*, Paris: Ed. Vrin.

Fogarty, Robin (1991), *Ten Ways to Integrate Curriculum,* (Morris...). Copyright by the Association for Supervision and Curriculum Development from: Fogarty, Robin (1991), *The Mindful School: How to Integrate the Curricula* (Palatine, III, Skylight Publishing Inc, 1991). http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199110_fogarty.pdf

Lenoir, Yves (2015), Quelle interdisciplinarité à l'école? *Les Cahiers pédagogiques*, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Canada. http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/quelle_interdisciplinarite_a_l_ecole_-_yves_lenoir_-_version_ integrale.pdf

Lenoir, Yves (2017), L'interdisciplinarité dans l'enseignement primaire: raisons d'être, caractéristiques et mise en œuvre dans les processus d'enseignement-apprentissage, TrajEthos, 6(1), pp. 87-104. https://trajethos.ca/files/9815/1483/8433/LENOIR_TrajEthos61.pdf

Lenoir, Yves; Sauvé, Lucie (1998), Introduction. L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement primaire et secondaire: quelle interdisciplinarité pour quelle formation? *Revue de sciences de*

l'éducation, vol. 24, n. 1/1998 https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1998-v24-n1-rse1840/031959ar/

Lenoir, Yves (1995), L'interdisciplinarité: aperçu historique de la genèse d'un concept, *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 2, n. 2 https://www.erudit.org/fr/revues/cre/1995-v2-n2-cre0799/1018204ar/

Lowe, Anne (2002), La pédagogie actualisante ouvre ses portes à l'interdisciplinarité scolaire, *Éducation et francophonie*, vol. XXX:2/2002. https://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-2/08-lowe.html

Morris, Robert C. (2003), A Guide to Curricular Integration, Kappa Delta Pi Record, Summer 2003, https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ787749.pdf

CLASA INVERSATĂ.
O NOUĂ ABORDARE A OREI DE LIMBĂ FRANCEZĂ

ANCA PORUMB

Universitatea „Babeș-Bolyai" din Cluj-Napoca
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației,
Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane

Rezumat

Secolul al XXI-lea a adus în didactica modernă o abordare nouă, rezultat al avântului instrumentelor digitale care s-au dovedit a fi eficiente în actul de predare-învățare-evaluare. Aceste instrumente răspund profilului elevului „nativ digital", care are un stil de învățare diferit de cel al profesorilor, folosind tehnologia pentru a se informa și care are un ritm de asimilare a informațiilor diferit de cel al celorlalți elevi.

În acest context, apare noua abordare a lecției, cea „inversată", cu rădăcini în teoriile învățării din anii 1950-1960, când Skinner a lansat ideea de instruire programată, bazată pe ideea respectării particularităților fiecărui elev, oferind posibilitatea de a învăța fiecare în ritmul său, folosindu-se de ceea ce numim ,,capsule video".

Cuvinte-cheie: *clasa inversată, capsula video, nativ digital, abordare modernă, eterogenitate.*

Abstract

The 21st century has brought a new approach in modern didactics as a result of the emergence of digital tools that have proven to be very useful in the teaching-learning-assessment process. These tools suit to the profile of the "digital native" student who has a different learning style from that of his/her teachers, they use technology to gather information and displays a different way of assimilating information in comparison to other generations of students.

In this context, there is a new approach to teaching called" flipped classroom" or" inverted classroom" having its roots in the theories of learning developed during 1950-1960 when Skinner launched the idea of scheduled training. It was based on the idea of respecting the particularities of each student, offering the opportunity to learn in one's own pace using" audiotaped classroom".

Keywords: *flipped classroom, videos, digital native, modern approach, heterogeneous.*

INTRODUCERE

Metodologii moderne de predare-învățare-evaluare a limbilor străine apar în momentul în care *Cadrul european comun de referință pentru limbi* (2001) vine cu două abordări care schimbă radical configurarea unei ore: **abordarea comunicativă** și **abordarea acțională**. Acestea pun elevul în centrul actului de predare, devenind un partener al profesorului. Interacțiunea din toate părțile (profesor-elev, elev-profesor, elev-elev) constituie cheia reușitei în învățare, antrenând numeroase schimbări ale rolurilor profesorului, care trece de la transmițătorul de informații și deținătorul suprem al acestora la profesorul-ghid, care construiește informația în colaborare cu elevii săi.

Astăzi, toți profesorii respectă principiile didacticii moderne, pe care le mai enumerăm și noi încă o dată, pentru a remarca puntea între cele două tendințe, cea tradițională, specifică secolului al 20-lea, și cea modernă, specifică secolului al XXI-lea:

1. centrarea pe elev.
2. trecerea de la o pedagogie pasivă la una colaborativă.
3. adaptarea conținuturilor la nevoile elevului.
4. co-construirea informațiilor.
5. implicarea elevilor în procesul de predare.
6. oferirea unei anumite autonomii în învățare.

7. punerea în situații de comunicare reale (vezi abordarea comunicativă).
8. învățarea în ritm propriu (vezi abordarea acțională).

Toate trăsăturile caracteristice metodelor moderne de predare enumerate mai sus se vor reuni într-o metodă care revoluționează didactica predărilor limbilor străine: **clasa inversată**[1] sau „învățarea pe dos”, adoptată din ce în ce mai mult de către profesori, ajutați de mijloacele TIC foarte ofertante.

Ca o primă concluzie, înainte de a dezvolta subiectul articolului, putem spune că, de fapt, bazele teoretică și practică existau deja înainte de anul 2000, însă desăvârșirea acestei noi metode a venit odată cu dezvoltarea tehnologiei, care oferă posibilitatea profesorilor de a o pune în practică într-un mod cât mai eficient.

În acest articol, ne propunem să prezentăm, într-o primă etapă, istoricul apariției clasei inversate și tipurile de clasă inversată identificate, pentru a continua, în a doua parte, cu o descriere personalizată pentru limba franceză a posibilităților pe care le are profesorul în a-și construi lecții folosind metoda inversată. În ultima parte, vom încerca să descriem capsula video, care constituie materialul didactic principal în abordarea inversată a unei ore de limbă străină.

CLASA INVERSATĂ – ISTORIC ȘI DEFINIȚII

Preocupările în domeniul educației, în special al procesului de predare-învățare, s-au concentrat, în secolul al XX-lea, pe găsirea celor mai bune metode pentru a le oferi elevilor posibilitatea de a deveni

[1] *Classe inversée* în franceză; *flipped classroom* în engleză.

activi și responsabili ai actului de învățare, printr-o autonomie pe care doar dezvoltarea TIC a făcut-o să devină realitate.

Clasa inversată ca metodă de predare-învățare nu are un moment anume în care a apărut, existând mai multe repere și mai mulți „pionieri" ai acesteia. Bibliografia de specialitate lansează câteva variante care ne ajută să stabilim o cronologie a momentelor decisive în dezvoltarea și perfecționarea clasei inversate.

Un prim nume care apare este cel al lui Alison King[2], în anul 1993, când autoarea vorbește despre ideea de a folosi timpul pentru explicații și activități în locul monologului didactic, bazat pe transmiterea de informații. Mai târziu, în anul 1997, Eric Mazur[3], constatând rezultatele slabe ale studenților săi la evaluare, dorește să vină în ajutorul lor prin *peer instruction*, o metodă interactivă de învățare, bazată pe colaborare și co-construire de informații.

Anul 2006 este momentul care marchează apariția clasei inversate, printr-o abordare cu totul diferită, propusă de doi profesori de chimie din Colorado, Jonathan Bergmann și Aaron Sams. Cei doi constată o altă problemă a elevilor, aceea a distanțelor geografice mari care îi împiedică să frecventeze cursurile. Soluția găsită de ei vine din exploatarea tehnologiei, mai precis, din crearea unor scurte filme (material audio-video), care să le ofere elevilor partea teoretică necesară în realizarea lucrărilor practice.

Așadar, putem afirma că ideea de clasă inversată ia naștere la începutul secolului al XXI-lea, ca o alternativă (nu ca o negare) la

---

[2] Alison King este profesor asociat la Universitatea de stat California, San Marcos, remarcându-se cu articolul „From Sage on the Stage to Guide on the Side" (2013), în care aduce în discuție ideea de implicare a elevilor/studenților în procesul de predare/învățare și despre inversarea rolurilor profesorului.

[3] Eric Mazur este profesor la Harvard, inițiatorul metodei interactive de predare, peer-instruction.

celelalte metode de predare-învățare existente și se bucură de un mare succes în rândul profesorilor, indiferent de disciplina predată.

Așa cum sugerează denumirea metodei, „clasa pe dos” propune o construcție a unei ore total opusă de ceea ce se întâmplă într-o oră tradițională. Profesorul creează capsule video cu explicații teoretice referitoare la conținuturile din programă, pe care elevii le parcurg acasă, într-un ritm propriu și într-un moment considerat propice pentru a înțelege conținutul capsulei. Timpul propriu-zis al orei este rezervat, în totalitate, activităților practice într-o formă colaborativă, în care profesorul renunță la poziția sa autocrată și devine un îndrumător și un partener în rezolvarea sarcinilor de lucru, asigurând o interacțiune atât profesor-elevi, cât și elev-elev.

Prezentarea cât mai simplificată a clasei inversate poate fi redată în schema de mai jos:

Ora tradițională	**Clasa inversată**
În clasă: teorie/informații	În clasă: teme/ activități practice
Acasă: teme de rezolvat	Acasă: teorie de parcurs sub forma unei capsule video



Cum nicio metodă didactică nu atinge perfecțiunea și nu poate răspunde tuturor nevoilor elevilor și profesorilor, nici clasa inversată nu reușește să îndeplinească toate condițiile unei predări care să asigure succesul garantat, având avantaje și dezavantaje în egală măsură.

Avantaje:

- flexibilitate
- ritm propriu de învățare
- accent pe activități practice
- interacțiunea
- învățare activă și colaborativă
- eliminarea discriminării
- eliminarea momentelor cronofage.

Dezavantaje:

- dependența de TIC
- tradiționalismul anumitor profesori
- riscul de a nu comunica (neseriozitatea elevilor).

Încheiem această primă parte a articolului cu o definiție dată de Universitatea din Sherbrooke, aleasă din multitudinea de definiții existente, considerând-o cea mai simplă și mai ușoară, pentru a înțelege ce este clasa inversată și care este scopul ei în formarea competențelor la limba străină: „O abordare pedagogică ce constă în inversarea și adaptarea activităților de învățare propuse studenților în format tradițional, folosind, prin alternanță, formarea la distanță și formarea față în față, pentru a beneficia de avantajul ambelor formări."[4] (trad. n.)

TIPURI DE CLASĂ INVERSATĂ

Raportându-ne la avantajele enumerate anterior, putem afirma că acest tip de pedagogie deschide nenumărate căi inovatoare atât pentru profesori, cât și pentru elevi/studenți. Interacțiunea și co-

---

[4] „Une approche pédagogique consistant à inverser et à adapter les activités d'apprentissage traditionnellement proposées aux étudiantes et étudiants en utilisant en alternance la formation à distance et la formation en classe pour prendre avantage des forces de chacune."

construirea de informații sunt, poate, cele mai revoluționare caracteristici ale clasei inversate, pentru a înțelege noutatea abordării orelor.

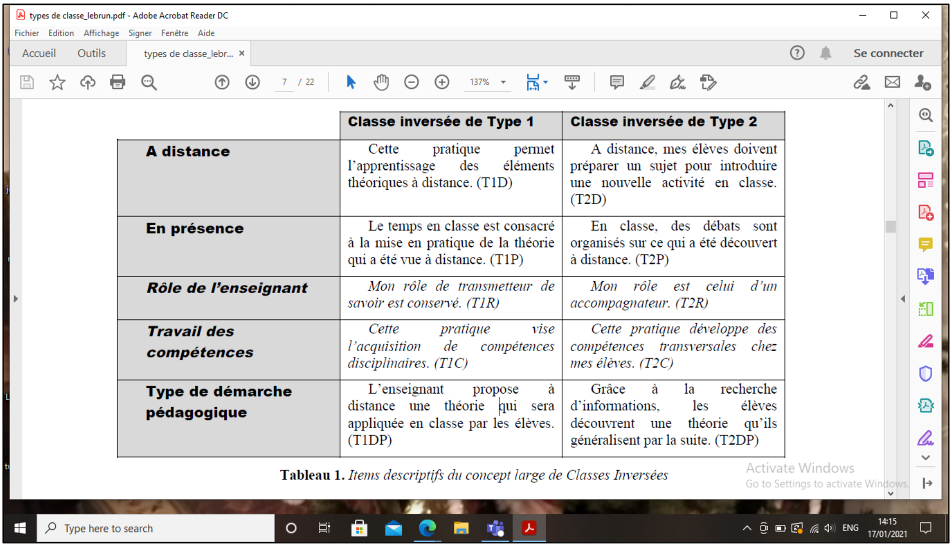
Marcel Lebrun este cel care a stabilit o tipologie a clasei inversate, în funcție de actorii implicați în procesul de construire a materialelor – suport necesare rezolvării ulterioare a problemelor practice. Astfel, avem clasa inversată „clasică" (deși este foarte nouă, clasa inversată poate fi deja considerată clasică sau modernă), în care autorul capsulei video este profesorul. Acesta creează materialele pentru elevi/studenți, cu scopul de a folosi timpul efectiv al orei pentru lucrări practice. Avem, apoi, clasa inversată „modernă"[5], unde creatorul materialelor este chiar elevul/studentul, care se transformă în designer instrucțional și în „profesor/tutore" pentru colegii lui. El are misiunea de a aduna informațiile din mediul on-line, le filtrează și le prezintă, tot sub forma de document video, colegilor.

Analizând aceste modalități de a aborda ora inversată, Marcel Lebrun încearcă o nouă tipologie, denumind foarte simplu clasa de Tip 1 și clasa de Tip 2. Tipul 1 se concentrează pe ideea de a respinge o transmitere pasivă a informațiilor doar prin intermediul capsulelor video, dorind să adopte un stil de predare/învățare hibrid[6.]. Tipul 2 lasă loc elevilor/studenților să creeze informația, lucrând individual sau în echipă, cu același scop de a ajuta la înțelegerea informațiilor în afara clasei, astfel încât, în clasă, timpul va fi dedicat punerii în aplicare a noțiunilor teoretice parcurse în ritm propriu acasă.

---

[5] Acest tip de oră a fost numit de către Jean-Charles Cailliez „clasa răsturnată" (*classe renversée*).

[6] En quelque sorte, la mise à distance de certaines activités, traditionnellement dévolues au temps de classe (comme la transmission), nous invite à repenser les activités en présence qui à leur tour interpellent la nature de ces activités à distance en les contextualisant davantage. Cet « effet boomerang » (porter certaines activités à distance dans l'intention de redonner du sens à la présence, les activités en présence invitant à leur tour à enrichir les activités préalables à distance) conduit à considérer l'hybridation dans une perspective dynamique. (Marcel Lebrun, 2016, p. 3)



	Classe inversée de Type 1	Classe inversée de Type 2
A distance	Cette pratique permet l'apprentissage des éléments théoriques à distance. (T1D)	A distance, mes élèves doivent préparer un sujet pour introduire une nouvelle activité en classe. (T2D)
En présence	Le temps en classe est consacré à la mise en pratique de la théorie qui a été vue à distance. (T1P)	En classe, des débats sont organisés sur ce qui a été découvert à distance. (T2P)
Rôle de l'enseignant	*Mon rôle de transmetteur de savoir est conservé. (T1R)*	*Mon rôle est celui d'un accompagnateur. (T2R)*
Travail des compétences	*Cette pratique vise l'acquisition de compétences disciplinaires. (T1C)*	*Cette pratique développe des compétences transversales chez mes élèves. (T2C)*
Type de démarche pédagogique	L'enseignant propose à distance une théorie qui sera appliquée en classe par les élèves. (T1DP)	Grâce à la recherche d'informations, les élèves découvrent une théorie qu'ils généralisent par la suite. (T2DP)

Tableau 1. *Items descriptifs du concept large de Classes Inversées*

Tipuri de clasă inversată identificate de Marcel Lebrun

CAPSULA VIDEO-SUPORT DIDACTIC

Având ca principiu de bază studiul autonom, clasa inversată a adoptat învățarea prin intermediul capsulelor video. Ce este o capsulă video? O definiție simplă se poate găsi pe site-ul www.portaileduc.net, pe care o adaptăm aici: Capsula video este o secvență scurtă care expune, într-o formă condensată și ludică, un subiect, o temă, înlocuind cursul magistral din clasă cu vizionarea lui acasă, într-un ritm propriu fiecărui elev/student.

Experiența ultimilor ani ne arată o creștere continuă a numărului de profesori care preferă utilizarea acestui suport didactic, fie preluat din resursele multimedia, fie creat de profesor. În cea de-a doua variantă, există două moduri de a expune conținutul unei lecții: profesorul este prezent în film și se adresează elevilor/studenților sau este absent fizic, elevii auzindu-i doar vocea înregistrată.

Crearea unei capsule video necesită respectarea unor pași pentru ca rezultatul final să fie de bună calitate. În primul rând, dicția profesorului trebuie să fie impecabilă, imaginile și animațiile să fie alese înainte de înregistrare. În ceea ce privește durata înregistrării, aceasta diferă, în funcție de publicul căruia i se adresează. Putem crea capsule de minimum 2 minute pentru elevii de vârstă mică și de maximum 10-12 minute pentru elevii de liceu sau adulți. Tehnologia folosită nu impune restricții, capsulele putând fi create atât cu ajutorul calculatorului, cât și cu tableta sau tabla interactivă. Sistemele de operare pot avea anumite particularități, impunând aplicații compatibile pentru Android sau Apple[7], însă toate fiind gratuite.

Avantajul lucrului la clasă cu aceste materiale audio-video este incontestabil, deoarece nativii digitali sunt atrași de tehnologie, iar atenția lor este ușor captată cu suporturi digitale, ei fiind mari „consumatori" de rețele sociale de unde își procură informațiile.

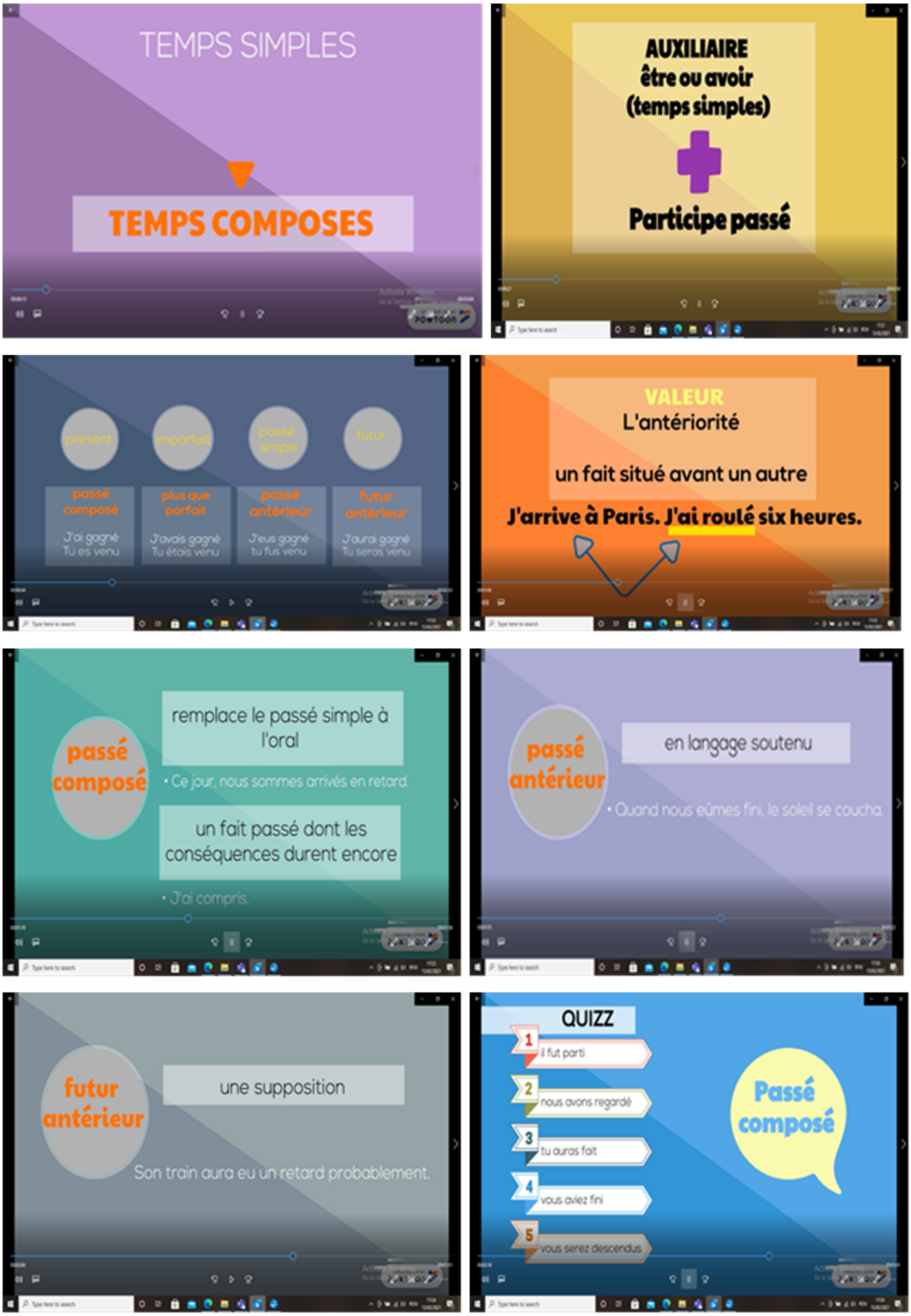
UTILIZAREA CLASEI INVERSATE LA ORA DE LIMBĂ FRANCEZĂ. EXEMPLU DE STRUCTURARE A CAPSULEI VIDEO

Vom încheia articolul cu una din laturile practice[8] a ceea ce am încercat să prezentăm anterior, oferind un exemplu de demers pedagogic posibil de a crea o capsulă video pentru ora de limbă franceză. Nu întâmplător am ales o lecție de gramatică pentru nivelul B1. Majoritatea orelor adaptate pentru această metodă se concentrează pe competențele gramaticală, lexicală și culturală, pentru a lăsa loc în clasă activităților de exprimare orală și scrisă.

---

[7] A se parcurge materialul *Créer des vidéos pédagogiques* pe site-ul www.ac-strasbourg.fr.

[8] Pentru ideea de proiectare didactică a unei ore care are la bază metoda clasei inversate, se pot consulta propunerile de fișe pedagogice ale site-ului www.tv5monde.com.



Model de capsulă pentru predarea timpurilor compuse, B1, adolescenți și adulți

CONCLUZIE

Ca o concluzie, putem spune că metoda inversării atât a rolurilor actorilor care fac parte din construirea actului de predare/învățare, cât și a spațiului unde are loc acest proces se va dovedi eficientă doar dacă profesorii și elevii/studenții sunt dispuși să își asume anumite responsabilități și schimbări.

Pe de o parte, profesorii trebuie să dorească ieșirea dintr-o metodologie tradițională de proiectare a orelor de limbă străină. Acest lucru implică și o foarte bună competență tehnologică, pentru a crea suporturi didactice cu ajutorul TIC. Pe de altă parte, elevii/studenții își vor asuma învățarea autonomă, folosind spațiul clasei doar pentru rezolvarea, într-o formă colaborativă, a problemelor practice, aplicând ceea ce au vizionat acasă în capsula video.

BIBLIOGRAFIE

Baker, J.W. (2000), *The Classroom Flip: Using Web Course Management Tools to Become the Guide by the Side*. 11th international Conference on College Teaching and Learning, Jacksonville, Florida Community College.

Berberian, Nina (2017), *La classe inversée en Fle. Création d'une formation*, Disertație de Master 2 FLE, susținută la Universitatea Complutense, Madrid.

Cailliez, Jean-Charles, Les classes inversées ou renversées au service de l'innovation pédagogique. *Le Blog de JC2*. Educpros, on-line pe http://bit.ly/Cailliez-Classes-Renversees.

Çevikbaș, Mustafa, Argün, Ziya (2017), An Innovative Learning Model in Digital Age: Flipped in Classroom. *Journal of Education and Training Studies*, Vol. 5, No. 11; November 2017.

Dufour, Héloïse (2014), La classe inversée. *Technologie 193, septembrie-octombrie 2014*, pp. 44-47, on-line pe https://eduscol.education.fr, la data de 16 ianuarie 2021.

Lebrun, Marcel (2016), Vers une typologie des classes inversées. *Revue Education & Formation*, e-306, Décembre, 2016.

Liria, Philippe, Oddou, Marc, Eid, Cynthia (2019), *La classe inversée. Techniques et pratiques de classe.*

Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environ Res* 15:171–193, 2012.

Sitografie

https://eduscol.education.fr/langues-vivantes/enseigner/ressources-et-usagesnumeriques/outils-et-pratiques-numeriques/la-classe-inversee.html.

www.inversonslaclasse.fr

www.educprofs.fr

www.tv5monde.com

www.fr.padlet.com

ANTRENAMENTUL MEMORIEI DE LUCRU LA ELEVII CU DIFICULTĂȚI DE ÎNȚELEGERE

CODRUȚA MIH
Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane

VIOREL MIH
Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Departamentul de Psihologie

Rezumat

În studiul de față ne propunem ca prim obiectiv să abordăm raportul comprehensiune-memorie de lucru, pornind de la modelul teoretic a lui Swanson (1995), care susține că performanțele la sarcinile memoriei de lucru și la cele de comprehensiune sunt mediate de un sistem general de procesare. Cel de-al doilea obiectiv este de a investiga gradul în care performanța memoriei de lucru poate fi îmbunătățită prin intermediul unor ajutoare formative. Participanții la studiu sunt copii, cu vârsta cuprinsă între 7 și 10 ani, înscriși în învățământul de masă. Copiii care întrunesc criteriile de includere au fost randomizați aleatoriu în una din următoarele condiții experimentale: grup experimental 1 și grup de control, formate din copii cu dificultăți de învățare; grup experimental 2, echivalent din punctul de vedere al performanțelor memoriei de lucru, format din copii modali, dar cu vârsta medie mai mică. Ambele grupuri experimentale au participat la intervenția asupra memoriei de lucru. Rezultatele susțin existența unui profit cognitiv în cazul loturilor experimentale. Totuși, în cazul elevilor modali, profitul cognitiv înregistrat este semnificativ mai mare, comparativ cu cel obținut de copiii cu dificultăți de învățare. Aceste diferențe pot fi atribuite capacității de

valorificare a ajutoarelor primite pe parcursul etapei formative. Rezultatele intervenției formative se datorează strategiilor metacognitive dobândite în cazul antrenamentului, pe sarcini specifice.

Cuvinte-cheie: *memorie de lucru, înțelegere, dificultăți de înțelegere, antrenament metacognitiv.*

Abstract

In the present study we propose as a first objective to approach the comprehension – working memory relationship, starting from the theoretical model of Swanson (1995), who claims that the performance of working memory and comprehension tasks are mediated by a General System Processing. The second objective is to investigate the degree to which working memory performance can be improved through training aids. The participants in the study are children, aged between 7 and 10, enrolled in mainstream education. Children who met the inclusion criteria were randomly assigned to one of the following experimental conditions: experimental group 1 and control group, consisting of children with learning difficulties; experimental group 2, equivalent in terms of working memory performance, consisting of modal children, but with a lower average age. Both experimental groups participated in the intervention on working memory. The results support the existence of a cognitive profit in the case of experimental groups. However, in the case of modal students, the cognitive benefit recorded is significantly higher, compared to that obtained by children with learning difficulties. These differences can be attributed to the ability to capitalize on the aid received during the training. The results of the formative intervention are due to the metacognitive strategies acquired in the case of training, on specific tasks.

Keywords: *working memory, comprehension, comprehension difficulties, metacognitive training.*

Parcurgerea unui text reclamă pe lângă abilitatea de decodare lexicală (citire) automatizată, și abilități lingvistice. Aceste abilități îi dau posibilitatea cititorului să avanseze o multitudine de inferențe, pe baza cărora va construi în final o reprezentare coerentă a textului. Odată cu automatizarea deprinderilor clasice de citire lexicală are loc

o disponibilizare a unei bune părți a resurselor cognitive în direcția înțelegerii a textului. Dacă însă memoria de lucru a copilului este supraîncărcată cu identificarea literelor și cu legarea acestora în cuvinte, copilul va citi o propoziție într-o perioadă lungă de timp și nu va mai putea să aloce suficiente resurse cognitive în direcția înțelegerii textului.

Înțelegerea unui text reclamă parcurgerea mai multor etape. În primul rând, cititorul trebuie să decodeze cuvintele individuale și să acceseze sensurile posibile ale acestora. Totodată, acesta trebuie să surprindă structura sintactică și semnificația fiecărei propoziții. Odată derivate semnificațiile cuvintelor și propozițiilor, trebuie să angajeze procesări suplimentare, pentru a dobândi o înțelegere cât mai completă și fidelă a conținutului general al textului (Cain, 2006). De pildă, un cititor trebuie să stabilească legături între diferitele propoziții (integrare) verificând, de exemplu, dacă a identificat corect referentul în cazul unui anumit pronume sau dacă trebuie să genereze o anumită deducție. Acest ultim proces, denumit monitorizarea înțelegerii, reclamă în mod prioritar activarea resurselor memoriei de lucru. În acest studiu, ne propunem să explorăm natura relației dintre memoria de lucru și nivelul de înțelegere a citirii, specifică elevilor cu dificultăți de înțelegere (less skilled comprehenders, LSC). Elevii cu dificultăți de înțelegere întâmpină o serie de probleme legate de generarea de inferențe (Cain & Oakhill, 1999; Cain et. al., 2001). În mod particular, acești elevi întâmpină dificultăți în a face deducții care sunt necesare pentru a elabora un model mintal coerent al înțelesului unui text (Cain, Oakhill & Lemon, 2004).

Studiile asupra diferențelor individuale relative la activitatea de comprehensiune cunosc un trend ascendent în rândul cercetărilor asupra citirii (Daneman & Merikle, 1996; Klingberg, 2010). Această

dezvoltare se datorează în bună măsură unor relații identificate experimental, între performanțele la sarcinile memoriei de lucru (estimate prin intermediul așa-numitului câmp al citirii, *reading span*), care necesită stocarea și procesarea simultană a informațiilor), și performanțele la testele standardizate de comprehensiune. În schimb, înțelegerea nu corelează cu sarcini care implică doar stocarea pasivă a informațiilor (Leather & Henry, 1994; Seigneuric, Ehrlich, Oakhill și Yuill, 2000).

CONCEPTUALIZAREA MEMORIEI DE LUCRU

Memoria de lucru se referă la capacitatea unei persoane de a opera cu informațiile (Alloway & Alloway, 2010). Studiile recente din psihologia cognitivă, asupra **memoriei de lucru** (ML), indică importanța marcantă a acestui proces în activitatea de înțelegere. Memoria de lucru se exprimă prin abilitatea de retenție și în același timp de manipulare a informațiilor cu care operăm la un moment dat, în vederea soluționării unei sarcini concrete. Fiind un proces cognitiv flexibil, ML permite operarea cu un volum mare de informații în activitățile mentale complexe. Prin urmare, are un rol important în soluționarea sarcinilor școlare cotidiene care reclamă procesări de informație (citire, scriere, înțelegerea vorbirii, operații matematice etc.). Această abilitate de nivel superior este implicată în direcționarea atenției către o anumită sarcină, în pofida distragerii sau a interferențelor (Cowan, 2006; Engle, Tuholski, Laughlin & Conway, 1999). De-a lungul traseului educațional, ML este relaționată cu o serie de activități cognitive, de la sarcini de raționament, la înțelegerea verbală (Cowan & Alloway, 2008). ML este distinctă de memoria de scurtă durată, care se referă, de obicei, la memorarea informațiilor pentru o perioadă scurtă, de obicei câteva secunde (McGrew, 2009).

Utilizăm memoria de scurtă durată atunci când ne amintim numele cuiva, un număr de telefon sau un titlu al unei cărți. De obicei, aceste informații vor fi uitate dacă nu sunt repetate. Când profesorul îi oferă unui elev un set de instrucțiuni, care reclamă repetarea informațiilor urmată de realizarea unor pași individuali, solicită activarea resurselor ML. În concluzie, memoria de lucru este esențială pentru o varietate de activități din școală, de la sarcini complexe cum ar fi înțelegerea citirii, calculul mental și generarea de raționamente, până la realizarea unor sarcini simple, precum copierea de pe tablă sau scrierea după dictare (Alloway & Gregory, 2012).

Afectarea ML este observabilă într-o serie de disfuncții neuropsihiatrice (cum ar fi leziuni traumatice ale creierului), în cazul retardului mental, dar și în situația elevilor cu dificultăți de înțelegere a limbajului scris.

Baddeley și Hitch (1974) au propus un model al memoriei de lucru care a revoluționat viziunea rigidă și dihotomică a memoriei ca fiind de scurtă vs. lungă durată. Modelul memoriei de lucru a susținut că, spre deosebire de funcțiile simpliste ale memoriei de scurtă durată, care viza doar stocarea pe termen scurt a informațiilor, memoria de lucru este un sistem multicomponent care manipulează stocarea informațiilor pentru o utilitate cognitivă mai extinsă și mai complexă (Baddeley, 1996, 2000). Cele trei subcomponente implicate procesarea diverselor conținuturi cognitive sunt: bucla fonologică (sau memoria de lucru verbală), schița vizuo-spațială (memoria vizual-spațială de lucru) și executivul central care implică sistemul de control atențional (Baddeley și Hitch, 1974; Baddeley, 2000).

Astfel, modelul funcționării memoriei de lucru, conceput de Baddley și Hitch (1974), subliniază faptul că procesarea sarcinilor mnezice se realizează prin sistemul executiv central, bucla fonologică

(componenta verbală), schița vizuo-spațială și tamponul episodic. Sistemul executiv central, prin intermediul căruia se realizează reglarea controlului memoriei, este limitat din punctul de vedere al capacității și servește drept suport pentru o gamă largă de activități, amintind controlul procesării informației, reamintirea informației, controlul acțiunii și planificării activităților cognitive. Partea verbală a sarcinilor de memorare cu grad ridicat de complexitate este stocată într-un ansamblu numit buclă fonologică. Schița vizuo-spațială este un ansamblu specializat în stocarea vizuo-spațială și temporară a informației, iar separat de acestea, componenta episodică integrează informația venită prin intermediul diverselor surse mnezice.

MEMORIA DE LUCRU ȘI DIFICULTĂȚILE DE ÎNVĂȚARE

O serie de dificultăți de învățare, cum ar fi: dislexia (tulburarea de citire), discalculia (dificultăți de efectuare a operațiilor matematice) sau dificultățile de comprehensiune, sunt asociate cu capacitatea diminuată a menținerii și a realizării simultane a diferitelor operații cognitive. Toate aceste dificultăți au ca numitor comun deficitul memoriei de lucru. Aceste deficite și întârzieri în dezvoltare sunt asociate cu perturbarea funcțiilor executive, inclusiv controlul atențional și inhibarea slabă, a asociațiilor irelevante și/ (sau) dificultăți cu reprezentarea și manipularea informațiilor în sistemul lingvistic (Geary et al., 2004) și cu viteza redusă de procesare a informației (Maehler & Schuchardt, 2016; Swanson & Sachse, 2001).

ANTRENAMENTUL MEMORIEI DE LUCRU

Klingberg (2010) sugerează că ML poate fi îmbunătățită prin adaptare și training-uri de instruire extinsă. Transferul efectelor

antrenamentului ML către sarcini care nu au făcut obiectul antrenamentului este în concordanță cu noțiunea de plasticitate. Efectele observate sugerează că antrenarea ML ar putea fi utilizată ca o intervenție de remediere pentru persoanele a căror capacitate a ML este un factor de limitare a performanței academice sau în viața de zi cu zi.

RELAȚIA MEMORIE DE LUCRU – CAPACITATE DE ÎNȚELEGERE

În pofida unui număr substanțial de studii care au încercat să detecteze mecanismele deficitare ale memoriei de lucru (concretizate prin performanțe reduse la sarcinile de citire) (Swanson et al., 1998), continuă să persiste incertitudini asupra măsurii în care poate fi ameliorat acest deficit. Această ambiguitate a rezultatelor cercetărilor are importante implicații teoretice și practice. Astfel, dacă performanțele ML la subiecții cu dificultăți generale de învățare ar fi facil modificabile în condiții de laborator, atunci modelul deficitului general și permanent ar fi greu de susținut (Swanson, 2000). Date fiind aceste considerente, semnalăm o dispută între două poziții teoretice privind modificabilitatea performanțelor ML. Corespunzător celor două poziții, au fost dezvoltate două modele: (1) Primul model postulează existența unei baze neurofiziologice deficitare, corespunzătoare ML, specifică subiecților cu dificultăți de învățare. În consecință, constrângerile de procesare a ML caracteristice acestor subiecți sunt considerate: (a) stabile și totodată (b) implicate într-o varietate de sarcini ce solicită memoria de lucru (Francis et al., 1996). (2) Pe de altă parte, modelul non-deficitului sau al eficienței de procesare (Swanson & De La Paz, 1998) asumă că performanțele cititorilor cu dificultăți de învățare la sarcinile memoriei de lucru sunt modificabile; mai mult, că în anumite condiții, performanțele ML ale acestor subiecți pot să le aproximeze pe cele ale subiecților modali.

Subscriind celui de-al doilea model, ne propunem un studiu experimental privind testarea modificabilității memoriei de lucru. Vom reitera un studiu al lui Swanson (2000). Noutatea studiului de față rezidă în complexitatea sarcinii utilizate, precum și în modalitatea de formare. Dacă în experimentele anterioare s-au utilizat sarcini ce presupuneau operații simple, ne interesează acum efectul utilizării unei sarcini de complexitate progresivă asupra modificabilității ML la LSC. În sarcina utilizată intervin două operații: de categorizare, respectiv de seriere.

Vom proceda la realizarea experimentului propriu-zis urmând traseul clasic al paradigmei formative. Traseul este inițiat printr-o fază de pretest, urmează faza de formare, iar în final este aplicat posttest-ul. Faza de pretest este de natură psihometrică și evidențiază nivelul de reușită al subiectului, prin acțiuni individuale. În cazul de față, performanța este exprimată prin numărul de reactualizări corecte, corespunzătoare sarcinii de memorie.

Faza formativă a constat în conlucrarea examinatorului cu subiectul. Scopul acestei faze este dublu: pe de o parte, formarea, pe parcursul activității comune cu experimentatorul, a unui instrumentar necesar subiectului, pentru rezolvarea sarcinilor prezentate; pe de altă parte, dobândirea de strategii metacognitive proprii, în cursul învățării comune cu adultul. Ajutoarele au fost oferite de către experimentator într-o manieră gradată și s-au bazat pe reconsiderarea itemilor uitați sau procesați greșit.

Procedura are la bază studiile lui Vygotsky (1987), psihologul care a lansat conceptul de „zona proximei dezvoltări”. Vygotsky sugerează că funcționarea cognitivă apare pentru prima dată la nivel social (interpsihologic) și abia ulterior se transferă la nivel individual (intrapsihologic). El a utilizat o metodă de prezentare a unor sarcini ce depășeau capacitățile actuale de soluționare ale subiectului. Copiilor

le-a fost oferită posibilitatea de-a rezolva acele sarcini împreună cu adultul. În final, a fost evaluată performanța rezultată, ca urmare a sistemului de interacțiuni dintre copil și adult. Asumpția de bază a lui Vygotsky este că evaluarea dezvoltării mentale a copilului, corespunzătoare realizării unor sarcini sub supravegherea adultului, este într-un anumit sens mai acurat realizată, comparativ cu situația în care copilul ar realiza sarcina în mod independent.

Propunem spre testare următoarea ipoteză: performanțele memoriei de lucru ale LSC sunt modificabile.

METODĂ

Subiecții. La experiment au participat inițial 26 elevi cu abilități reduse de comprehensiune (aparținând claselor I, II și III standardizate la TECC- Testul de evaluare a capacității de comprehensiune) (Mih, 2012). Elevii implicați în experiment sunt înscriși la două școli din Cluj-Napoca și la alte două școli din Târgu-Mureș și au fost selectați dintr-un lot mai numeros de 194 de subiecți, având vârstele cuprinse între 9 și 10 ani. Au fost distribuiți în două grupe: una experimentală (13 elevi) și alta de control (13 elevi). Cei 26 subiecți selectați au avut mediile cotelor brute la Scala de Cunoștințe similare cu subiecții din grupa de control. Nu s-au înregistrat diferențe semnificative între cele două grupe ($t (28) = .79$, $p = .45$). În studiu a mai fost inclus și un grup echivalent din punctul de vedere al performanțelor memoriei de lucru (respectiv, elevi care la testul memoriei de lucru au prezentat performanțe similare cu ale subiecților LSC), fără să manifeste probleme de învățare. Vârsta medie a acestora din urmă este de 7,3 ani (clasa I-a). Pentru stabilirea echivalențelor grupelor a fost aplicat testul ANOVA ($F (2, 34) = 2{,}32$, $p >.05$).

Design experimental. În scopul testării ipotezelor am recurs la un design bifactorial. Prima variabilă independentă o constituie tipul de

intervenție, având două modalități: pretest și post-test. Cea de-a doua variabilă independentă (etichetă) are trei modalități și este reprezentată de categoria de subiecți. Variabila dependentă este reprezentată de numărul de itemi reamintiți, în funcție de categoria căreia îi aparțin referenții.

Procedura. Subiecții au fost testați în mod individual. Timpul total de testare a fost de aproximativ 50 de minute. Inițial, au fost prezentați itemii de testare în ordine progresivă, până în momentul în care survenea o eroare în reactualizarea unor itemi. Erorile au fost de natură diferită (de exemplu, omisiune, inserare, ordonare și/sau grupare greșită a itemilor). Imediat după constatarea oricărui tip de eroare, a intervenit faza formativă.

Experimentatorul a acordat ajutoare în funcție de anumiți indici, cum ar fi de exemplu: (a) răspunsul greșit al subiectului la întrebările adresate de experimentator; (b) tipul de eroare comisă; (c) locația itemilor omiși de către subiect în seria prezentată inițial (la sfârșit, la început sau la mijlocul seriei). Oferirea de ajutoare a fost inițiată prin adresarea unor întrebări (amorse) de genul: *Care din următoarele cuvinte a fost în lista pe care am citit-o: „ureche" sau „nas" ?*

În scopul creșterii accesibilității conținuturilor memorate, s-au acordat și ajutoare, sub forma unui *prompting* gradual. Ca principiu general, această tehnică presupune indicarea progresivă a cuvintelor omise din listele de reactualizare conform curbei memoriei de scurtă durată. Curba memoriei de scurtă durată are un caracter episodic și susține că primii și ultimii itemi dintr-o serie sunt mai bine reamintiți, comparativ cu itemii din mijlocul seriei. Baza antrenamentului a constat din oferirea de ajutoare, pornind de la cele cu caracter implicit spre cele explicite. Astfel, prima secvență oferea o informație parțială despre itemii care nu erau imediat accesați din memorie, focalizându-se pe itemii memoriei episodice din finalul listei. Următoarele ajutoare

au fost relaționate cu itemii de la începutul listei, iar în final cu cei din mijlocul listei. Numărul de ajutoare oferit a depins de tipul de eroare pe care a comis-o subiectul (respectiv, dacă eroarea era legată de itemii recenți, primordiali sau mediali). Oferirea de ajutoare a continuat până în momentul în care setul de cuvinte nu a mai putut fi reamintit integral de către subiect. Consecutiv procesului de reamintire, subiecților li s-au oferit ajutoare suplimentare privind procedurile necesare realizării operațiilor de categorizare și seriere. Astfel, itemii au urmat să fie puși în relație câte doi, pentru a se decide dacă aparțin sau nu aceleiași categorii semantice; în condițiile în care răspunsul a fost afirmativ, s-a continuat cu serierea itemilor după mărimea referentului. Copiii au fost deci învățați să transforme informația codată serial într-o grupare categorială (o strategie metacognitivă), pe parcursul fazei de reactualizare, iar, ulterior, în interiorul fiecărei grupe, din nou într-o grupare serială. Procedura a continuat până când subiectul, în pofida ajutoarelor primite, nu a mai reușit să reactualizeze integral itemul țintă (seria de cuvinte).

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Au fost calculate scorurile obținute în faza de pre-test, fiind comparate cu cele obținute în faza de post-test (Tabelul 1).

Tabelul 1. *Comparații între grupurile experimentale 1, 2 și de control în funcție de momentul testării.*

Categoria de subiecți		Rezultate pre-test	Rezultate post-test	t	P
Control	M	3.42	3.51	1,12	ns
	σ	0.62	0.58		
Experimental 1	M	3.54	4.15	2,38	.05
	σ	0.51	0.67		
Experimental 2	M	3.47	4.54	5,54	.01
	σ	0.44	0.65		

Conform ipotezei fundamentale a paradigmei formative, expectăm înregistrarea unei creșteri semnificative între faza de pre-test și cea de post-test, la subiecții care au beneficiat de faza de învățare. Pentru a testa diferențele dintre grupuri în etapa de post-test, se impune o echivalență inițială a grupelor cuprinse în studiu. Astfel, performanțele subiecților din cele două grupuri în pre-test trebuie să fie egale. Verificarea echivalenței s-a realizat pe baza testului ANOVA. Rezultatele sugerează că cele trei grupe nu diferă sensibil între ele în faza de pre-test ($F(2, 34) = 2{,}32$, $p>05$). Dat fiind faptul că subiecții din cele două loturi experimentale prezintă performanțe similare în pre-test, putem atribui diferențele din faza de post-test ajutoarelor oferite în faza de învățare. Creșterea performanțelor în faza de post-test se datorează transferului abilităților dobândite pe parcursul fazei de învățare. Astfel, prestația subiecților diferă cantitativ în urma fazei de învățare, atât la LSC ($t= 2{,}22$, $p= .05$), cât și la subiecții din grupa echivalentă ($t=4{,}27$, $p< .01$). Însă, după cum se observă, diferențele dintre cele două situații sunt mult mai mari în cazul subiecților cu abilități de învățare.

Pentru a evalua gradul de modificabilitate a memoriei de lucru, respectiv profitul cognitiv la cele două grupe de subiecți, am calculat coeficientul de transfer. Acest coeficient este considerat a fi principalul indicator al profitului cognitiv realizat de către subiect, ca urmare a fazei de învățare. Coeficientul de transfer reprezintă proporția de cunoștințe pe care subiectul o transferă în cazul unei sarcini similare. Se pot constata diferențe semnificative ($t= 2{,}45$, $p< .05$) la LSC, al căror coeficient mediu de transfer este foarte redus (0,24), comparativ cu elevii modali, care prezintă un coeficient de transfer este mai mare (0,35). Dată fiind dificultatea ridicată de execuție a sarcinii, coeficienții de transfer obținuți de ambele grupe au valori mici.

Profitul cognitiv superior obținut de elevii modali poate fi atribuit capacității subiecților de valorificare a ajutoarelor primite pe parcursul etapei formative. Fenomenul poate fi explicat pe baza formării unor strategii metacognitive eficiente, ca, de exemplu, ordinea de realizare a operațiilor.

Faptul că LSC manifestă abilități de transfer inferioare comparativ cu subiecții de vârstă mai mică sugerează existența unor strategii mai reduse ale ML. Interpretarea diferențelor sesizate devine mult mai intuitivă dacă acceptăm că paternul performanțelor LSC este determinat de un sistem general de procesare, sugerat de Swanson (2000). Acest sistem ar impune anumite constrângeri, atât prestațiilor semantice, cât și celor vizuale ale LSC.

Predicția emergenței constrângerilor acestui sistem susține că LSC, spre deosebire de subiecții modali, vor manifesta o rezistență mai mare la schimbare, atât în sarcinile semantice, cât și vizuale. Astfel, în contrast cu teoriile care susțin că problemele ML ale cititorilor LSC sunt restricționate doar pentru domeniul verbal, studiul prezent asumă existența unui sistem general. Considerăm că acest sistem funcționează ca un indice al eficienței neurocerebrale și poate fi incriminat ca fiind responsabil de deficiențele constatate. Rezultatele obținute ne permit să afirmăm că buna funcționare a ML este doar o condiție necesară, nu și suficientă, pentru realizarea unor performanțe superioare în domeniu școlar, cum ar fi activitatea de comprehensiune. De altfel, Eysenck et al. (2005) susține că diferențele individuale ale abilităților de comprehensiune nu depind integral de capacitatea ML.

Rezultatele din experimentul de față au indicat o corelație relativ redusă (la limita semnificației) între volumul memoriei de lucru și performanțele la sarcina de comprehensiune. Interpretarea pe care

o avansăm este că deși capacitatea memoriei de lucru este semnificativ mai redusă la LSC, performanțele memoriei de lucru joacă un rol mai puțin important în predicția directă a activității comprehensive. Performanțele ML dețin un rol predictiv într-o varietate de sarcini cognitive; astfel, putem afirma că ML nu este specializată unilateral în execuția sarcinilor de comprehensiune. În cazul cititorilor slabi, corelația redusă constatată între performanțele la sarcinile de comprehensiune și ML se poate datora surclasării capacității generale de procesare, și nu doar depășirii resurselor memoriei de lucru. Astfel, memoria de lucru constituie doar unul din factorii care contribuie la înțelegerea textelor.

CONCLUZII ȘI IMPLICAȚII. LIMITE

În finalul analizei întreprinse asupra relației comprehensiune – memorie de lucru, rezumăm câteva din ideile expuse anterior. Studiul întreprins sugerează existența unui sistem executiv general care mediază relația dintre performanțele ML și comprehensiune la LSC. Acest sistem executiv ar fi responsabil, pe de o parte, de relația între ML și comprehensiune, iar pe de altă parte, de modificabilitatea ML la LSC. Elementul fundamental care stă la baza funcționării acestui sistem este mecanismul inhibiției.

Una din implicațiile fundamentale ale conceptului de sistem executiv vizează posibilitatea modificării implicite a proceselor asociate cu ML. Problema ridicată este una de perspectivă, mai ales că relația dintre rolul modificabilității ML la subiecții cu dizabilități de învățare nu a fost încă studiat în literatura de specialitate (Swanson, 2000).

Studiul reclamă două posibile prefigurări:

(a). Prima sugerează conceperea unor pachete de proceduri instrucționale la LSC, care să vizeze expandarea capacităților de operare ale sistemului general de procesare. Unele cercetări sugerează că optimizarea strategiilor de execuție ale multor sarcini izolate este relaționată cu anumite mecanisme globale aparținând sistemului executiv (Swanson, Cooney & O'Shaunghnessy, 1998). Astfel, intervențiile ar trebui să includă învățarea unor proceduri de consolidare atât a sistemului verbal, cât și a sistemului vizual-spațial. Sistemul vizual se află în strânsă legătură cu cel verbal, distincția după modul de codare (verbal/imagistic) făcându-se în mod artificial. Cele două arii nu sunt independente, ci frecvent interferează în realizarea unor multitudini de sarcini. De exemplu, subiectul poate folosi un reper spațial pentru a-și reaminti un cuvânt, după cum poate utiliza indici verbali pentru denumirea locației unui stimul (de genul primul punct localizat dreapta-sus, cel de-al doilea dedesubt etc.). Dacă tipul de codare a informației în memoria de scurtă durată este verbal sau imagistic (cum demonstrează studiile din domeniul neuropsihologiei), actualizarea însă este una serială.

Rezolvarea unor sarcini complexe ale ML, atât semantice, cât și vizuale (ce implică un grad mare de încărcare al ML) presupune o bună gestionare a resurselor cognitive ce aparțin aceluiași sistem comun.

(b). În al doilea rând, magnitudinea deficitului ML nu este stabilă la LSC. Ceea ce pare stabil este doar rata profitului cognitiv, care la cititorii LSC este substanțial mai redusă comparativ cu subiecții modali de vârstă echivalentă. Astfel, eforturile de optimizare a ML ar trebui să se concentreze pe identificarea unor mecanisme care să

compenseze limitările ML. Unul din mecanismele recent identificate ar fi viteza cu care informația din memoria de lungă durată este accesată, iar altul ar fi strategiile de organizare a materialului.

Conchidem că, pe baza datelor obținute, nu pot fi evidențiate diferențe între capacitatea memoriei de scurtă durată la LSC comparativ cu subiecții modali (vezi diferențele nesemnificative între LSC și subiecții modali la sarcina memoriei de lucru cu încărcare redusă). Gradul în care performanțele sunt afectate de memoria de lucru depinde de capacitatea totală a memoriei de lucru, de complexitatea sarcinii și de disponibilitatea unor strategii ale LSC ce pot compensa limitările ML.

Relativ la limitele studiului, menționăm că sarcinile experimentale utilizate dovedesc o anumită artificialitate, fapt ce ar putea biasa explicațiile oferite. Una din modalitățile de prevenție a acestor biasări presupune utilizarea de sarcini cât mai variate, care să evidențieze modul de funcționare a ML, sarcini care să prezinte, mai ales, o bună validitate ecologică. Cu alte cuvinte, sarcinile ar trebui să fie cât mai apropiate de sarcinile curente de citire utilizate în școală. În aceste sarcini, stimulii ar urma să fie prezentați sub forma unor propoziții firesc relaționate, care să fie integrate într-un context. Este adevărat că, în această situație, controlul variabilelor va fi mai puțin riguros, însă subiecții vor reacționa mult mai natural. Consecutiv procesului de citire s-ar constitui un model situațional corespunzător materialului citit (Kintsch, 1994). Acest model situațional vizează un nivel abstract de reprezentare a conținutului unui text, ce concentrează întreaga situație la care se referă textul (van Dijk & Kintsh, 1983). Una din caracteristicile de bază ale modelului situațional constă în amorsarea reciprocă a ideilor textului și a bazei relevante de cunoștințe

pe parcursul citirii (Singer & Ritchot, 1996). Construcția unui astfel de model integrativ poate avea un impact semnificativ asupra calității reactualizării informației citite.

Ericcson & Kintsch (1995) acreditează ideea că mărimea câmpului memoriei de lucru este un indiciu al fenomenului de expertiză, fiind dependent de domeniul de cunoștințe. Astfel, nivelul de expertiză, și nu generalizarea capacității memoriei de lucru ar fi răspunzător de relația dintre comprehensiune și capacitatea memoriei de lucru.

Similar altor trăsături, oamenii se caracterizează printr-o variabilitate atât în ceea ce privește facilitatea cu care accesează cunoștințele, cât și printr-o variabilitate a capacității memoriei de lucru. Totuși, nu se poate vorbi de o relație sistematică de interacțiune între cele două componente care să facă citirea eficientă. Implicațiile asupra înțelegerii citirii ar fi că cititorii buni pot construi modele situaționale eficiente și integrate ale textului. Aceste modele cresc accesibilitatea elementelor componente. Perffeti (1999) consideră că abilitățile bazale de citire, cum ar fi identificarea literelor, detectarea unor anomalii sintactice, abilitățile gramaticale, recunoașterea cuvintelor, extragerea unei propoziții dintr-o frază și relaționarea propozițiilor sunt abilități generalizabile. Aceste abilități sunt independente de domeniul cunoștințelor declarative, ca de exemplu biologie, fotbal etc., fiind sisteme de operare care pot fi modificate.

Astfel, antrenamentul ML ar trebui să vizeze nu doar cunoștințele declarative, ci și pe cele procedurale. Aceste cunoștințe procedurale par a fi mai bine exprimate la elevii modali, datorită efectului învățării implicite.

BIBLIOGRAFIE

Alloway, T. P., & Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology, 106(1),* 20–29.

Alloway, T.P. & Gregory, D. (2012). The predictive ability of IQ and working memory scores in literacy in an adult population. *International Journal of Educational Research, 57 (1),* 51–56.

Alloway, T.P. (2010). Improving working memory: Supporting students' learning. London: Sage.

Alloway, T.P., & Gregory, D. (2013). The predictive ability of IQ and working memory scores in literacy in an adult population. *International Journal of Educational Research, 57*, 51–56.

Baddeley, A. D. (1996). Exploring the central executive. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 49A*, 5–28.

Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends Cognitive Science, 4,* 417–423.

Baddeley, A. D. (2000b). Short-Term and Working Memory. The Oxford Handbook of Memory. Oxford: Oxford University Press.

Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. In G. H. Bower (Ed.), The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory (Vol. 8, pp. 47–89). New York, NY: Academic Press.

Cain, K. (2006). Individual differences in children's memory and reading comprehension: An investigation of semantic and inhibitory deficits. *Memory, 14(5),* 553–569.

Cain, K. E., Bryant, P. E., & Oakhill, J. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology. 96(1),* 31-42. d

Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making and its relation to comprehension failure. *Reading and Writing, 11*, 489–503.

Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference making ability, and the relation to knowledge. *Memory and Cognition, 29*, 850–859.

Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology, 96*, 671-681.

Cowan, N. (2006). Within fluid cognition: Fluid processing and fluid storage? *Behavioral and Brain Sciences, 29,* 129–130.

Cowan, N. (2006). Within fluid cognition: Fluid processing and fluid storage? Behavioral and Brain Sciences, 29, 129–130.

Cowan, N., & Alloway, T. P. (2008). The development of working memory. In N. Cowan (Ed.), Development of memory in childhood (2nd ed., pp. 303–342). Hove, UK: Psychology Press.

Cowan, N., & Alloway, T.P. (2008). The development of working memory in childhood. In M. Courage & N. Cowan (Eds)., Development of memory in infancy and childhood (2nd ed., pp. 303–342). Hove, England: Psychology Press.

Daneman, M., Merikle, P. (1996). Working memory and language comprehension: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review, 3*, 422-433.

Engel, P.M.J., Heloisa Dos Santos, F., & Gathercole, S.E. (2008). Are working memory measures free of socio-economic influence? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51, 1580–1587.

Engle, R. W., Tuholski, S. W., Laughlin, J. E., & Conway, A. R. A. (1999). Working memory, short-term memory, and general fluid intelligence. A latent variable approach. *Journal of Experimental Psychology: General, 125,* 309–331.

Engle, R.W., Tuholski, S.W., Laughlin, J.E., & Conway, A.R.A. (1999b). Working memory, short-term memory, and general fluid intelligence: A latent variable approach. *Journal of Experimental Psychology: General, 125*, 309–331.

Ericsson, K. A., & Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review, 102*, 211 245.

Eysenck, M. W., Payne, S., & Derakshan, N. (2005). Trait anxiety, visuospatial processing, and working memory. *Cognition and Emotion, 19(8),* 1214–1228.

Francis, D.J., Shaywitz, S.E., Stuebing, K.K., Shaywitz, B.A., & Fletcher, J.M. (1995). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology, 88*, 3-17.

Geary, D. C., Hoard, M. K., Byrd-Craven, J., & Desoto, M. (2004). Strategy choices in simple and complex addition: Contributions of working memory and counting knowledge for children with mathematical disability. *Journal of Experimental Child Psychology, 88*, 121–151.

Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory and learning. *American Psychology, 49*, 294-303.

Klingberg, T. (2010). Training and plasticity of working memory. *Trends in Cognitive Sciences, 14(7),* 317–324.

Leather, C. V., & Henry, L. A. (1994). Working memory span and phonological awareness tasks as predictors of early reading ability. *Journal of Experimental Child Psychology, 58*, 88–111.

Maehler, C. & Schuchardt, K. (2016). Working memory in children with specific learning disorders and/or attention deficits. *Learning Individual Differences, 49*, 341–347.

McGrew, K. S. (2009). CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research. *Intelligence: A multidisciplinary Journal, 37(1),* 1- 10.

McGrew, K.S. (2009). CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of giants of psychometric intelligence research. *Intelligence, 37*, 1–10.

Mih, V. (2004). *Înțelegerea textelor: Strategii și mecanisme cognitive; aplicații în domeniul educațional*. Ed. ASCR, Cluj-Napoca.

Perfetti, C. A. (1999). Comprehending written language: A blueprint of the reader. In C. M. Brown & P. Hagoort (Eds.), *The neurocognition of language processing* (pp. 167-208). Oxford: University Press.

Seigneuric, A., Ehrlich, M.-F., Oakhill, J. V., & Yuill, N. M. (2000). Working memory resources and children’s reading comprehension. *Reading and Writing, 13*, 81–103.

Singer, M. & Ritchot, K. F. M. (1996). The role of working memory capacity and knowledge access in text inference processing, *Memory and cognition, 24,* 733-743.

Swanson, H. L. (2000). Are working memory deficits in readers with learning disabilities hard to change? *Journal of Learning Disabilities, 33*, 551–566.

Swanson, H. L., & Sachse-Lee, C. (2001). Mathematical problem solving and working memory in children with learning disabilities: Both executive and phonological processes are important. *Journal of Experimental Child Psychology, 79,* 294–321.

Swanson, H.L., & Saez, L. (2003). Memory difficulties in children and adults with learning disabilities. In *H.L. Swanson, S. Graham, & K.R. Harris (Eds.), Handbook of learning disabilities* (pp. 182–198). New York: Guildford Press.

Swanson, H.L., Cooney, J.B., & O'Shaughnessy, T. (1998). Memory and learning disabilities. In *B.Y. Wong (Ed.). Understanding Learning Disabilities* (2nd ed.) (pp. 107– 162) San Diego: Academic Press.

Swanson, P. N., De La Paz, S. (1998). Teaching effective comprehension strategies to students with learning and reading disabilities. *Intervention in School and Clinic, 33 (4),* 209–218.

van Dijk, T. A., & Kintsh W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, Academic Press.

Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In R. W. Rieber & A. S. Carton (eds.). *The collected works of L. S. Vygotsky*. Vol. 1. Problems of general psychology (pp. 39-285). New York: Plenum.

PREDAREA RELIGIEI ONLINE ÎNTRE PROVOCĂRI ȘI PERSPECTIVE

MIHAELA OROS
VASILE TIMIȘ
Universitatea „Babeș-Bolyai" din Cluj-Napoca
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane

Rezumat

Perioada pe care o trăim, din martie 2020 până astăzi, este una a schimbărilor majore care ne-a surprins, atât pe noi ca profesori, cât și pe elevii noștri, dar și pe părinții lor. Dar cei pe umerii cărora a căzut marea responsabilitate (din punct de vedere educațional) au fost și sunt profesorii, care au încercat, în orice condiții, să susțină, uneori cu mari eforturi, continuarea procesului educativ, proces care s-a mutat cu totul în ***online***. Efortul lor a fost unul fundamental, pentru că au înțeles foarte repede faptul că învățarea trebuie să continue, că învățarea înseamnă schimbare, adaptabilitate și flexibilitate. Școala online oferă nu doar multe provocări, atât pentru profesori, cât și pentru elevi, dar aduce și multe oportunități deschizând noi perspective.

În cazul orei de religie, profesorii au descoperit posibilitatea creării de resurse educaționale noi, care nu existau până la momentul acesta la religie, proces care a constituit o provocare serioasă. Spre exemplu, proiectul platformei educaționale **red-religie.ro** s-a născut în martie 2020, odată cu trecerea învățământului în mediul online, pentru a pune la dispoziția profesorilor de religie și a elevilor materiale și instrumente de predare, consolidare și evaluare didactică de calitate, resurse didactice suplimentare de o mare varietate, utile fiecărei lecții, dar și altor activități școlare și extrașcolare, pentru a fi folosite în mediul online și offline, atât de către profesorii din România, cât și de către cei din diaspora românească.

Cuvinte-cheie: *ora de religie, învățământ online, platforme educaționale, resurse educaționale deschise.*

Abstract

TEACHING RELIGION ONLINE – AMIDST CHALLENGES AND PERSPECTIVE. The period in which we live, since March 2020, is one of major changes that surprised us all, teachers and students alike, but also parents. Teacher have a great responsibility (from an educational point of view) in trying to support under any circumstances and sometimes with great effort, the continuation of the educational process, which was entirely transferred in an online setting. Their effort was a fundamental one, because teachers understood very quickly that learning must continue and that learning means change, adaptability and flexibility. The online school offers not only many challenges, both for teachers and students, but also brings many opportunities, new perspectives.

In the case of religion courses, teachers have discovered the possibility of creating new educational resources, which did not exist until now and which have become necessary. In this context, the development of these online educational resources for religion courses was an extraordinary leap forward. We are talking about the short show developed by our fellow teachers in Bucharest: 3 minutes of religion-YouTube, extremely interesting and enjoyable videos for children, parents and grandparents, which today covers all the topics of the school curriculum (preparatory class- XII-a), as well as resources created on the educational platform for religion, in the platform project phase: Open educational resources for teaching religion: red-religie.ro

Keywords: *religion courses, online education, educational platforms, open educational resources.*

INTRODUCERE

Perioada în care ne aflăm, din martie 2020, este una a schimbărilor majore care ne-au surprins, atât pe noi ca profesori, cât și pe elevi și părinți lor, deopotrivă. A fost și este încă o perioadă dificilă, solicitantă, în care permanent învățăm lucruri noi, nu doar în mediul școlar, ci și la locurile noastre de muncă.

Dar cei pe umerii cărora a căzut marea responsabilitate (din punct de vedere educațional) au fost și sunt profesorii, care au încercat, în orice condiții, să susțină, uneori cu mari eforturi, continuarea procesului educativ care s-a mutat cu totul în online. Efortul lor a fost unul fundamental, pentru că au înțeles foarte repede că învățarea trebuie să continue, că învățarea înseamnă schimbare, adaptabilitate și flexibilitate.

PROVOCĂRILE ȘI PERSPECTIVELE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ONLINE

Provocările învățământului online nu sunt puține. Contextul actual ne obligă să găsim soluții, modalități în care să generăm învățarea. Mediul de învățare s-a schimbat brusc, copiii nu mai merg la școală, mediul școlar fiind cel normal, care predispunea elevul la învățare. Nu întotdeauna contextul de învățare, de acasă, a fost unul optim pentru organizarea și desfășurarea activităților didactice. Lipsa unui spațiu privat, liniștit, în care copilul să aibă intimitatea lui, frații mai mici prezenți în spațiul lor de învățare, prezența părinților sau a bunicilor sunt doar câțiva factori disturbatori în procesul de învățare actual.

În egală măsură, condițiile tehnice sunt foarte importante (calculatoare/laptopuri, conexiunea la internet etc.) pentru derularea în condiții optime a procesului de învățare. O altă problemă serioasă cu care ne-am confruntat, atât noi cadrele didactice, cât și elevii, dar și părinții, a fost gradul de deținere a competențelor digitale necesare organizării și susținerii demersului educațional online. Foarte important a fost, la început, aspectul legat de folosirea platformelor educaționale, pentru că formarea cadrelor didactice a întârziat să se producă, fiecare profesor sau grupuri de profesori de aceeași

specialitate au încercat să găsească propriile resurse și să le adapteze la specificul disciplinei predate.

Cu toate acestea, educația trebuie să continue, chiar dacă elevii noștri sunt la distanță. De la distanță ei ne comunică dificultățile cu care se confruntă, de la abordarea și înțelegerea conținuturilor până la problemele lor emoționale, probleme la care noi suntem chemați să găsim soluții. Provocările n-au fost și nu sunt puține, dar vocația dascălului, dăruirea lui, dorința lui de a rămâne mereu aproape de învățăceii lui au dus la unele reușite la care nu ne așteptam într-un timp atât de scurt.

Școala online aduce multe *provocări*, atât pentru profesori, cât și pentru elevi, dar oferă și multe oportunități și *perspective* noi. În cazul orei de religie, profesorii au descoperit posibilitatea creării de resurse educaționale, care nu existau până la momentul acesta, care au devenit necesare și care au dus la un salt calitativ extraordinar în demersul educațional.

Efectul utilizării acestor resurse s-a văzut imediat, pentru că atât profesorii, cât și elevii s-au arătat extrem de interesați de aceste resurse, foarte utile și plăcute. Vorbim concret despre emisiunea scurtă, realizată de colegii profesori (de diferite culte) la televiziunea **Trinitas tv: 3 minute de religie-YouTube**, filmulețe extrem de interesante și plăcute, pentru copii, părinți și bunici, care acoperă astăzi unele conținuturi din Programele școlare pentru disciplina religie, precum și resurse create pe platforme educaționale, pentru religie, în fază de proiect, cum ar fi: *Resurse educaționale deschise pentru predarea religiei*: ***red-religie.ro*****.**

Acest lucru a deschis un nou orizont părinților (mai ales acelora care erau mai reticenți în ceea ce privește religia și predarea ei în școală), oferind o nouă perspectivă asupra orei de religie și a

importanței ei în educația copiilor lor. Școala online, deschizând ferestrele calculatoarelor către universul clasei, le-a permis părinților să vadă că orele de religie, prin complexitatea lor, sunt interesante, că aduc o bogăție de resurse adecvate etapelor psiho-genetice de dezvoltare, că unele cunoștințe însușite la religie sunt legate strâns de viața de zi cu zi a elevilor și că elevii trăiesc o experiență plăcută în timpul acestei ore.

Tot acum, au putut realiza că ora de religie nu înseamnă *îndoctrinare*, că e mai puțin dogmatică și formală, pe cum o credeau ei, că ea se leagă foarte bine de experiențele de învățare de la celelalte discipline socio-umane. Religia este strâns legată de istorie și de cultură, pentru că numai cunoscându-ți propria cultură și raportându-te la ea poți să găsești afinități culturale și religioase cu alți oameni. Religia este strâns legată de cunoaștere reciprocă și toleranță, pentru că numai așa putem să trăim în armonie cu ceilalți. Totodată, se poate constata faptul că educația religioasă este legată de unele experiențe psihologice, pentru că religia îl învață pe copil să-și cunoască și găsească resursele interioare, merge pe autocunoaștere, pe descoperirea sinelui, a dorințelor, a idealurilor și pe formarea caracterului. Este de menționat și dimensiunea civică a experiențelor religioase, acestea învățându-l pe copil să trăiască frumos și ancorat în realitate. Concluzionând, spunem că orice om care este format și educat și din punct de religios are un start favorizant în viață și are în interiorul lui sădită dorința de autoperfecționare. Religia le oferă tinerilor, și nu numai lor, o viziune asupra vieții lor, dar și asupra lumii în care trăiesc.

Dincolo de resursele educaționale deosebite și de manualele care au înregistrat o diversificare și un salt calitativ în această perioadă, o problemă importantă pentru noi, ca *departament de pregătire și formare*,

o constituie *îndrumarea și formarea continuă a profesorilor*. Pentru că, indiferent câte materiale bune avem, chiar și în varianta online, profesorul este acela care asamblează cu măiestrie aceste resurse, creează un design într-o experiență de învățare, care poate fi interesantă sau mai puțin interesantă.

A preda educația religioasă, în mediul online, mediul cu care nu am fost familiarizați îndeajuns, este un demers important care necesită dăruire și multă implicare. Prin urmare, în mijlocul unei „furtuni pe mare” care părea că ne va genera multe probleme, profesorii au găsit puterea să își adune forțele, să învețe unii de la alții. Multe lucruri s-au schimbat, ne-am îmbunătățit competențele digitale, uneori învățând împreună cu elevii și studenții noștri, alte lucruri au rămas la fel, schimbându-se doar modul nostru de a ne raporta la ele.

Principiile de bază ale pedagogiei nu s-au schimbat, doar că predarea în mediul online ne face să ne gândim la strategii, principii și metode mai creative, care ne obligă pe noi, dascălii, să ne adaptăm metodele de predare, să găsim resursele potrivite, astfel încât să ne ajutăm elevii în procesul de învățare, la cel mai înalt nivel, chiar dacă sunt în spatele unui ecran sau în fața lui. Actul educațional online trebuie să aibă aceeași valoare calitativă, în contextul în care avem la îndemână resurse educaționale foarte variate și de bună calitate.

Odată cu schimbarea contextului și a mediului de învățare, care constituie variabile importante ale învățării, va trebui să ne readaptăm la contextual actual de învățare, să-l remodelăm cu ajutorul resurselor educaționale online. Dacă ne dorim să avem și în online o învățare eficientă, bazată pe o învățare experiențială, avem nevoie de foarte multe resurse, care să motiveze acest tip de învățare.

Platforma red-religie.ro pune la dispoziția cadrelor didactice multiple activități de acest fel, mai ales la liceu. Tinerii „generației

digitale" procesează informația în mod diferit, vizual, auditiv, față de „generația imigranților digitali"[1], de aceea predarea religiei trebuie să se facă într-o manieră cât mai plăcută și interesantă, pentru ca elevii să rămână conectați cu profesorul lor. Devine, astfel, foarte important „arsenalul didactic și pedagogic" care trebuie să ne ajute să susținem lecții cât mai interactive. Chiar dacă nu toți profesorii au reușit să își creeze propriile lecții, cu metode și materiale educaționale pentru predarea online, intervine aici rolul comunității.[2]

S-a creat astfel, din martie 2020, o comunitate frumoasă, din mai multe echipe de profesori, care au lucrat pentru crearea resurselor educaționale deschise atât de necesare desfășurării orei de religiei.

PROIECTUL PLATFORMEI EDUCAȚIONALE DESCHISE CULTURĂ ȘI SPIRITUALITATE – RED-RELIGIE.RO

Proiectul Platformei educaționale ***red-religie.ro*** s-a născut în martie 2020, la trecerea învățământului în mediul online, pentru a pune la dispoziția profesorilor de religie și a elevilor materiale didactice de predare, consolidare și evaluare didactică de calitate, resurse didactice suplimentare de o mare varietate, utile fiecărei lecții, dar și altor activități școlare și extrașcolare, pentru a fi folosite în

---

[1] A. Opre, *Educația religioasă: nevoile generației digitale*, prezentare susținută în cadrul dezbaterii *Educația religioasă la începutul secolului XXI între provocări și perspective*, dezbatere în care a avut loc prezentarea programului platformei educaționale **red-religie.ro** (16 dec. 2020), https://www.facebook.com/episcopia.ortodoxa.italiei/) și Youtube (https://www.youtube.com/channel/UCN03wjE3fLa8NX9G-HfMe2A)

[2] O. Moșoiu, *Adaptarea demersului didactic pentru predarea online în contextul pandemiei actuale*, în cadrul dezbaterii *Educația religioasă la începutul secolului XXI între provocări și perspective*, dezbatere în care a avut loc prezentarea programului platformei educaționale **red-religie.ro** (16 dec. 2020), https://www.facebook.com/episcopia.ortodoxa.italiei/) și Youtube (https://www.youtube.com/channel/ UCN03wjE3fLa8NX9G-HfMe2A)

mediul online și offline, atât de către profesorii din România, cât și de către cei din diaspora românească.

Resortul de pornire al acestei platforme l-a constituit Concursul cu participare internațională, ***Alături de Hristos în Europa secolului XXI***, inițiat de Colegiul Național Pedagogic „Gh. Lazăr" din Cluj-Napoca încă din 2016, concurs la care au participat copii români din 13 țări. Realizarea formularelor de evaluare online pentru acest concurs a constituit o provocare pentru colegii din întreaga țară în momentul în care a început educația online. Mai târziu, văzând eficiența *Formularelor Google* și a exercițiilor lucrate în *eLearningapps,* s-a simțit nevoia extinderii proiectului, pentru a pune la dispoziția colegilor interesați aceste materiale.

Pentru diversificarea aplicațiilor la exercițiile de consolidare și de evaluare, s-a realizat un parteneriat cu ***Academia de Schimbare și Inovare prin Educație,*** care are o *Platformă educațională* online pentru cadre didactice, având sediul la Chișinău. Coordonatoarea acestei platforme, profesorul Daniela Aftenev, a format echipele de lucru, punându-le la dispoziție peste 100 de aplicații, pe care unii profesori de religie le-au adaptat pentru conținuturile specifice predării religiei. Platforma găzduiește peste 1700 de resurse educaționale deschise, de predare, consolidare și evaluare create de profesori, pe diferite aplicații educaționale, acoperind toată programa școlară de la toate nivelele de vârstă (clasa pregătitoare – clasa a XII-a).

La crearea materialelor s-a ținut seama de adaptarea conținuturilor la specificul de vârstă al elevilor și la specificul disciplinei. Prin materialele create s-a dorit ca ora de religie să nu fie redusă doar la conținut teologic, ci să dezvolte și unele valențe spirituale, care să îi pregătească pe elevi pentru viață. De asemenea, copiii învățând de acasă, resursele educaționale se pliază foarte bine

pe activități și jocuri la care pot fi ajutați de părinți, activitățile de învățare conținând multe activități practice. Reușita acestui proiect constă în formarea și mobilizarea mai multor echipe de profesori din toate județele țării, în munca în echipe interdisciplinare (educatori, învățători, profesori de limba română, pedagogie, psihologie, istorie și geografie).

Pentru crearea materialelor la liceu, activitățile nu au fost simple, pentru faptul că, la liceu, nu existau manuale școlare. S-au elaborat ghiduri metodologice[3] pentru profesori, pentru fiecare clasă în parte, apoi s-au găsit metode interactive de predare care să se potrivească pentru conținuturile din programa școlară, dar și la specificul de vârstă al elevilor. Știm cu toții că, la acest nivel de vârstă, este mai greu să trezești interesul elevilor pentru unele teme generale de natură moral-civică, nu doar la religie. De aceea, fiecare lecție începe cu o provocare sau o întrebare care să le trezească interesul, care să-i facă curioși.

Modalitatea de învățare experiențială asigură posibilitatea de transfer a cunoștințelor în practică, în viața de zi cu zi. Astfel, tinerii văd utilitatea informațiilor în viața reală, motiv pentru care scheletul acestor scenarii didactice[4] se bazează pe caracteristicile învățării experiențiale. Platforma își propune să susțină comunitatea, adică acea comunitate a profesorilor de religie, profesori care să contribuie cu exemple de bune practici la îmbunătățirea conținuturilor specifice religiei. Ineditul acestei platforme constă în faptul că ea cuprinde o secvență pentru copiii români din diaspora românească, pornită, așa

---

[3] R. Buzgar, *Resurse educaționale deschise „Cultură și spiritualitate"*, în cadrul dezbaterii *Educația religioasă la începutul secolului XXI între provocări și perspective*, dezbatere în care a avut loc prezentarea programului platformei educaționale **red-religie.ro** (16 dec. 2020), https://www.facebook.com/episcopia.ortodoxa.italiei/) și Youtube (https://www.youtube.com/channel/ UCN03wjE3fLa8NX9G-HfMe2A)

[4] *Ibidem*.

cum am amintit, de la Concursul ***Alături de Hristos în Europa secolului XXI***, venind în ajutorul profesorilor și al preoților care predau religie în diaspora. Sunt de apreciat eforturile prin care promovează cultura, identitatea spirituală și limba română în Europa și nu numai.[5]

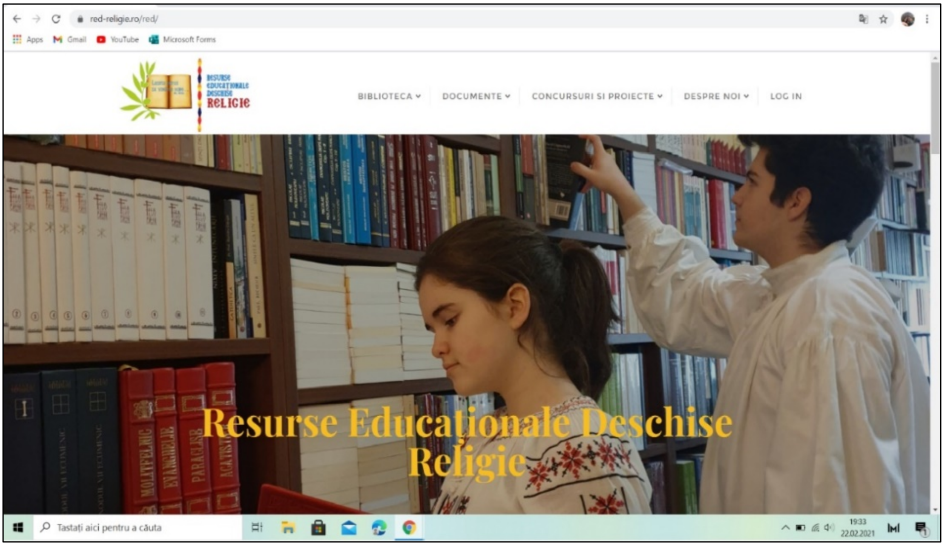
Astfel, la începutul anului școlar 2021-2022, echipa a prezentat 1750 de exerciții de consolidare și predare la cele aproximativ 200 de lecții, folosindu-se următoarele aplicații:

https://wordwall.net/; https://learningapps.org/createApp.php; https://www.mozaweb.com/; https://blabberize.com/; https://quizlet.com/; https://www.purposegames.com/; https://imapuzzle.com/; https://quizizz.com/; https://crosswordlabs.com/; https://www.proprofs.com/; https://www.makebeliefscomix.com/; https://www.sutori.com/; https://www.socrative.com/; http://www.triventy.com/; https://www.diffen.com/; https://info.flipgrid.com/; https://www.liveworksheets.com/; https://www.theqrcodegenerator.com/; https://www.quizalize.com/; https://www.gynzy.com/en/; https://www.classtime.com/; https://livresq.com/ro/; https://www.mindmaps.app/; https://goformative.com/; https://quizwhizzer.com/; https://kahoot.com/; https://asq.ro/; https://www.scholastic.com/teachers/studentactivities/#interactive-whiteboardactivities; https://jeopardylabs.com/; http://www.crickweb.co.uk/; https://bubbl.us/; https://voicethread.com/; https://knowt.io/; https://testmoz.com/; https://en.calameo.com/; https://coggle.it/; https://infogram.com/; https://www.mentimeter.com/; https://learningapps.org/.

---

[5] V. Timiș, *Comunicarea și experiența religioasă – căi de cunoaștere a tainelor credinței și instrumente de imunizare psihologică,* în cadrul dezbaterii *Educația religioasă la începutul secolului XXI între provocări și perspective,* dezbatere în care a avut loc prezentarea programului platformei educaționale **red-religie.ro** (16 dec. 2020), https://www.facebook.com/episcopia.ortodoxa.italiei/) și Youtube (https://www.youtube.com/channel/UCN03wjE3fLa8NX9G-HfMe2A)

Structura acestei platforme cu dimensiune internațională, destinată profesorilor, elevilor și părinților din țară, dar și întregii diaspore românești, a fost gândită în felul următor: <u>*partea superioară*</u> cu butoane destinate unor *domenii cu surse informaționale și didactice suplimentare* și <u>*partea inferioară*</u>, destinată *resurselor didactice*, distribuite astfel: *lecții, softuri educaționale, resurse media, diaspora.*



www.red-religie.ro

Platforma este într-o continuă transformare, îmbogățire a conținuturilor cu resurse educaționale noi. Softurile și materialele multimedia se vor dezvolta pe parcurs, conținuturile vor trebui adaptate permanent, ca și metodele de transmitere a lor, de aceea invitația de a contribui la crearea constantă de resurse pentru religie rămâne deschisă pentru toți profesorii care doresc să participe la acest proiect. Reîntoarcerea la școală va fi, din nou, o mare provocare, pentru faptul că aceasta nu va fi o întoarcere la ceea ce a fost, ci va fi, de fapt, o integrare care va solicita experiențele din varianta online în sala de clasă.

Vom avea, probabil, o situație de predare hibridă, care va face posibilă integrarea resurselor online către o variantă mixtă de predare. Tot ceea ce am învățat în online trebuie valorificat la maximum în sala de clasă, pentru că eforturile nu au fost puține pentru a câștiga câteva lucruri deloc neglijabile: *punerea în practică* a unor metode moderne și resurse educaționale de actualitate, *posibilitatea de colaborare și împărtășire de noi experiențe* cu colegi din toată țara, *îmbunătățirea comunicării cu copiii*, apropierea de ei în mediul lor online, cu metode și mijloace plăcute și acceptate de ei (jocuri, filmulețe, materiale pe platformă).

Pe lângă dezvoltarea abilităților de a crea conținuturi educaționale, am conștientizat, încă o dată, ce înseamnă *reziliența, puterea, răbdarea, adaptabilitatea, flexibilitatea, energia și entuziasmul, autonomia învățării, puterea de a ne recunoaște vulnerabilitățile, predarea controlului elevilor, colaborarea strânsă cu ei* etc.

CONSIDERAȚII FINALE

Dificultățile perioadei pe care cu toții o trăim ne obligă să fim atenți la modul în care predarea educației religioase trebuie adaptată vremurilor actuale. Este clar că nu mai putem ignora realitatea unei lumi sălășluită într-o altă realitate și anume realitatea virtuală.[6] În măsura în care majoritatea activităților tinerilor s-au mutat în mediul virtual, și noi dascălii/formatorii/didacticienii trebuie să fim prezenți în mediul virtual, combinând canalele de comunicare, strategiile de formare didactică cu noile tehnologii ale comunicării.

Un pericol, asupra căruia profesorul și psihologul Adrian Opre atenționează, îl constituie fetișizarea[7] instrumentelor sau a platformelor,

[6] A. Opre, *loc. cit.*
[7] *Ibidem*.

în defavoarea conținuturilor transmise prin acestea. Profesorii de religie trebuie să se folosească de aceste instrumente și să le adapteze pentru a face față provocărilor didactice și religioase actuale, rămânând fideli învățăturii de credință și mesajului evanghelic.

Calitatea și varietatea conținuturilor și resurselor educaționale de pe platforma prezentată mai sus, expertiza și calitatea profesorilor, precum și a interesului lor orientat către susținerea responsabilă a activităților didactice recomandă folosirea unor platforme educaționale pentru predarea religiei, stimulând perspectiva elevilor asupra frumuseții vieții și a legăturii noastre permanente cu Dumnezeu, prin asumarea valorilor spirituale și a unor experiențe religioase.

O platformă educațională construită pentru comunicarea umană și pentru experiențe de învățare bazate pe valori creștine poate fi un bun instrument al vremurilor noastre, astfel ca educația religioasă să nu-și piardă din vedere sensul, obiectivele și finalitățile deopotrivă: răspândirea Cuvântului.[8]

BIBLIOGRAFIE

Dezbaterea *Educația religioasă la începutul secolului XXI între provocări și perspective*, dezbatere online difuzată pe platforma ZOOM a Episcopiei Ortodoxe a Italiei, miercuri, 16 decembrie, 2020, ora 18**.**
https://www.facebook.com/episcopia.ortodoxa.italiei/
https://www.youtube.com/channel/UCN03wjE3fLa8NX9G-HfMe2A.
Moderatori:
Lect. univ. dr. Mihaela Oros, Conf. univ. dr. Vasile Timiș, Conf. univ. dr. Cosmin Prodea.

---

[8] A. Roșan, *Utilizarea platformelor educaționale online între responsabilitate profesională și anxietate de evaluare*, în cadrul dezbaterii *Educația religioasă la începutul secolului XXI între provocări și perspective*, dezbatere în care a avut loc prezentarea programului platformei educaționale **red-religie.ro** (16 dec. 2020), https://www.facebook.com/episcopia.ortodoxa.italiei/) și Youtube (https://www.youtube.com/channel/UCN03wjE3fLa8NX9G-HfMe2A).

Participanți:

IPS Andreicuț, ÎPS Andrei, *Cuvânt de binecuvântare.*

PS Siluan, *Dimensiunea misionară a educației.*

Buzgar, R., *Resurse educaționale deschise – Cultură și spiritualitate.*

Moșoiu, O., *Adaptarea demersului didactic pentru predarea online în contextul pandemiei actuale.*

Marțian, N., *Evidențiere și promovarea elementelor de patrimoniu cultural prin intermediul activităților religioase.*

Meiroșu, I., *Învățământul preuniversitar în fața provocărilor educației în mediul online.*

Opre, A., *Educația religioasă: nevoile generației digitale.*

Roșan, A., *Utilizarea platformelor educaționale online între responsabilitate profesională și anxietate de evaluare.*

Timiș, I., Roșianu, R., Marinescu, G., Buzatu, D., *Proiect platformă, Resurse educaționale deschise „Cultură și spiritualitate".*

Tia, T., *Evadare în esențial. Profesionalismul digital în perimetru didactic al Religiei.*

Timiș ,V., *Comunicarea și experiența religioasă – căi de cunoaștere a tainelor credinței și instrumente de imunizare psihologică.*

Vlaicu, A., *Evoluții recente privind educația religioasă în Belgia.*

Zăpârțan, P., *Necesitatea educației religioase în Europa secolului al XXI-lea – implicații sociale, educaționale și moral-formative.*

Aftenev, Munca, D., *Pedagogia pandemiei și importanța comunităților în învățare.*

EVALUAREA SUMATIVĂ ÎN PLATFORMA EDUCAȚIONALĂ MS TEAMS

RALUCA POP

Universitatea „Babeș-Bolyai" din Cluj-Napoca,
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane

Rezumat

Acest studiu intenționează să aducă în discuție statutul important pe care evaluarea sumativă îl exercită în cadrul procesului de predare-învățare-evaluare. De asemenea, studiul își propune să indice câteva dintre punctele forte ale evaluării online mijlocite prin intermediul platformei MS Teams. În contextul pandemiei Covid-19, cadrele didactice de la Universitatea „Babeș-Bolyai" s-au confruntat cu nevoia de a-și adapta practicile didactice întrucât majoritatea facultăților a adoptat un format de predare exclusiv online. Prin urmare, au apărut noi provocări și solicitări atât pentru profesori, cât și pentru studenți. În acest context, noile tehnologii au susținut profesorii de limbi străine în demersul lor de a facilita și evalua dezvoltarea competenței lingvistice a studenților. Atât evaluarea formativă, cât și cea sumativă pot fi incluse în platforma educațională MS Teams.

Cuvinte-cheie: *evaluarea sumativă; evaluarea formativă; competența digitală; predarea limbii străine; predare online; întrebări cu răspunsuri multiple; întrebări deschise; rapoarte.*

Abstract

This paper intends to discuss the salient status of summative evaluation within the teaching-learning-evaluation continuum. It also aims to indicate some of the strong points of conducting evaluation online via MS Teams. In the Covid-19 pandemic teachers at Babes-Bolyai

University were faced with the need to adapt their teaching practices as the majority of the faculties embraced an online teaching format. Therefore, new challenges and demands arose for both teachers and students. In this context, the new technologies have helped teachers of foreign languages to facilitate students' language development and to evaluate their language competence. Both formative and summative evaluation can be included in the MS Teams educational platform.

Keywords: *summative evaluation; formative evaluation; digital competence; foreign language teaching; online teaching; multiple choice items; open-ended questions; reports.*

PERSPECTIVE TEORETICE

Valorificarea tehnologiilor digitale, în manieră pedagogică, oferă numeroase posibilități de predare și învățare a limbilor străine. Totuși, debutul pandemiei Covid-19 și trecerea la predarea online au constituit o provocare imensă pentru proiectarea și desfășurarea activităților didactice în context virtual. Integrarea tehnologiilor informației și comunicării în practica didactică implică un efort pedagogic complex atât pentru profesori, cât și pentru cursanți, ambele părți fiind nevoite să demonstreze competențe solide în utilizarea tehnologiilor digitale. Cadrele didactice au fost solicitate să își asume o nouă paradigmă psiho-pedagogică care să fundamenteze procesul complex al predării-învățării (Opre, Opre, Glava & Glava, 2020). Aceasta vizează o paradigmă social-constructivistă în cadrul căreia, prin diferite tipuri de interacțiuni (asincron, sincron, colaborative, etc.), studentul acumulează un bagaj de cunoștințe (Opre, Opre, Glava & Glava, 2020). Facilitarea acestor cunoștințe este intermediată de cadrul didactic care încearcă să adapteze conținuturile și resursele utilizate la mediul educațional online. În contextul predării unei limbi străine în spațiul virtual, cursanților trebuie să li se ofere numeroase oportunități de a-și dezvolta cele patru abilități (comunicare

scrisă și orală, citire și ascultare) și de a aplica competențele lingvistice acumulate în diverse contexte, cât mai asemănătoare situațiilor din lumea reală.

Evaluarea este percepută ca parte integrantă a procesului de predare-învățare. Aceasta oferă informații privind gradul de dezvoltare a competențelor profesionale și transversale ale cursanților. Informațiile colectate sunt relevante pentru cadrul didactic deoarece indică o măsură a progresului academic. Acestea însă pot fi utilizate pentru a adapta sau a actualiza procesul de predare-învățare pentru a satisface mai bine nevoile cursanților. Evaluarea poate fi utilizată pentru identificarea nevoilor cursanților, diagnosticarea problemelor care survin în procesul de învățare, pentru o mai bună planificare și abordare a secvențelor de predare, pentru urmărirea progresului cursantului sau pentru evaluarea predării.

Evaluarea formativă permite colectarea informațiilor privind progresele cursantului și este utilizată ca un element complementar procesului de predare-învățare, deoarece poate să includă informații din chestionare aplicate, discuții libere, dezbateri sau proiecte (CECRL, 2003:148). În contextul predării online a unei limbi străine, această evaluare formativă poate fi facilitată de diverse aplicații sau funcții ale tehnologiilor moderne: teste-grilă realizate în Google Forms, Kahoot sau Mentimeter, activități colaborative desfășurate în Jamboard, Padlet.com, Ideaboardz.com, realizarea de înregistrări pentru a evalua competența comunicativă orală a studenților în Flipgrid.com, Loom.com, Voki.com, evaluarea punctuală a elementelor de vocabular sau gramatică predate la curs prin intermediul platformelor testmoz.com, learningapps.org, wordwalll.net etc. Datorită faptului că interacțiunea mijlocită de noile tehnologii se desfășoară doar online, trebuie să fie identificate reguli și rutine noi

pentru a gestiona corespunzător clasa virtuală și relațiile de colaborare între participanți. În acest context, trebuie să fie stabilite și respectate câteva reguli de conduită online, deoarece orice act de comunicare se realizează într-un context socio-cultural (Pop, 2019:106).

Evaluarea sumativă sau cumulativă se realizează la finalul unui ansamblu de activități de învățare și are scopul de a certifica ierarhizarea cursanților și de a verifica relevanța produselor învățării (Opre, Opre, Glava & Glava, 2020). În contextul predării online, evaluarea sumativă poate să fie realizată prin proiecte de tip e-portofolio, care să conțină diferite resurse multimodale, teste care să conțină diferite tipuri de itemi (obiectivi, subiectivi, întrebări cu răspunsuri multiple, întrebări deschise etc.), evaluări orale etc.

În procesul de evaluare au survenit câteva modificări, adaptări și reactualizări în contextul actual al predării online. Incapacitatea de a controla accesul la informație al cursanților sau imposibilitatea de a gestiona și remedia uneori probleme tehnice care intervin online determină cadrul didactic să identifice instrumente de evaluare care să corespundă unor criterii de validitate (adică să testeze ceea ce trebuie să fie evaluat) și de fiabilitate (rezultatele să fie asemănătoare dacă testul este reaplicat aceleiași grupe de cursanți la un interval scurt de timp după prima aplicare) (Harmer, 2007:381). Particularitățile evaluării online determină cadrul didactic să reducă, dacă situația o permite, anumite riscuri specifice mediului virtual: realizarea unor sarcini de lucru elaborate care să vizeze aplicarea și contextualizarea conținuturilor; utilizarea testelor cu limită de timp; redactarea manuală pe hârtie a răspunsurilor și apoi încărcarea datelor pe o platformă de învățare utilizată la curs (Opre, Opre, Glava & Glava, 2020), solicitarea ca studenții să își păstreze deschisă camera video în timpul evaluării.

FUNCȚIONALITĂȚI ALE PLATFORMEI MS TEAMS ÎN EVALUAREA COMPETENȚELOR LINGVISTICE ÎNTR-O LIMBĂ STRĂINĂ

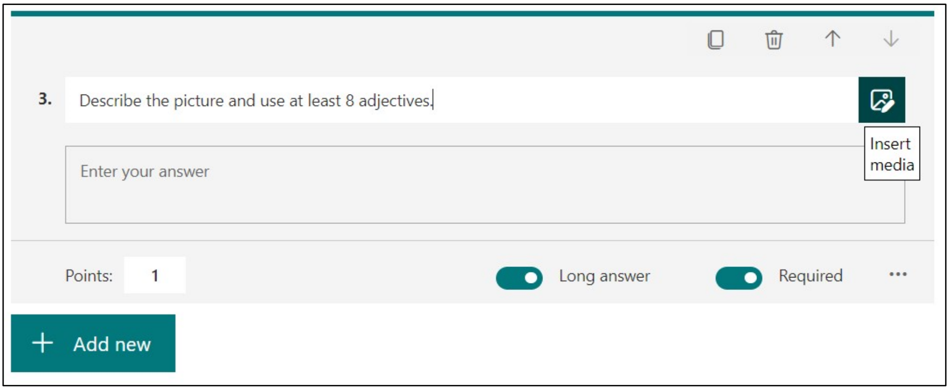
Platforma educațională MS Teams permite desfășurarea atât a evaluării formative, cât și a celei sumative. Pentru evaluarea formativă vor fi asignate studenților, în timpul semestrului, diferite exerciții, întrebări și fișe de lucru care vor fi redactate în manieră asincron, fiind indicat de către cadrul didactic un termen limită de predare, astfel încât studenții să primească feedback periodic. Aceste sarcini vor fi încărcate de cadrul didactic în secțiunea *teme*.

Pentru evaluarea sumativă putem opta pentru sarcini de lucru similare celor indicate mai sus (redactarea unui eseu, exercițiu de traducere, rezumarea unui text), însă vom indica un timp redus de lucru, specific unui examen scris. Sarcinile de lucru pot fi distribuite studenților tot prin intermediul secțiunii *teme*. Pot fi gândite însă *teste* (quiz) cu diferiți itemi (variante multiple de răspuns, „completați spațiile libere cu cuvântul potrivit", „ordonați secvențele dintr-o poveste", analiza unei poze sau a unei secvențe video etc.), care vor fi, de asemenea, încorporate în secțiunea *teme* (assignments).

Punctele forte ale platformei MS Teams în ceea ce privește evaluarea sumativă constau în:

- Diversitatea tipurilor de itemi care pot să fie incluși într-un test (elemente multimodale, vizuale, întrebări cu răspunsuri deschise sau cu răspunsuri multiple etc.);
- Calcul automat al acelor itemi al căror răspuns poate să fie indicat în avans de către cadrul didactic;
- Posibilitatea de a asigna, dacă se dorește, fiecărui student în parte, un test care să conțină alte sarcini de lucru;
- La întrebările cu răspunsuri multiple opțiunile se schimbă pentru fiecare student, astfel încât o eventuală colaborare a studenților să aibă ca rezultat indicarea unui răspuns greșit;

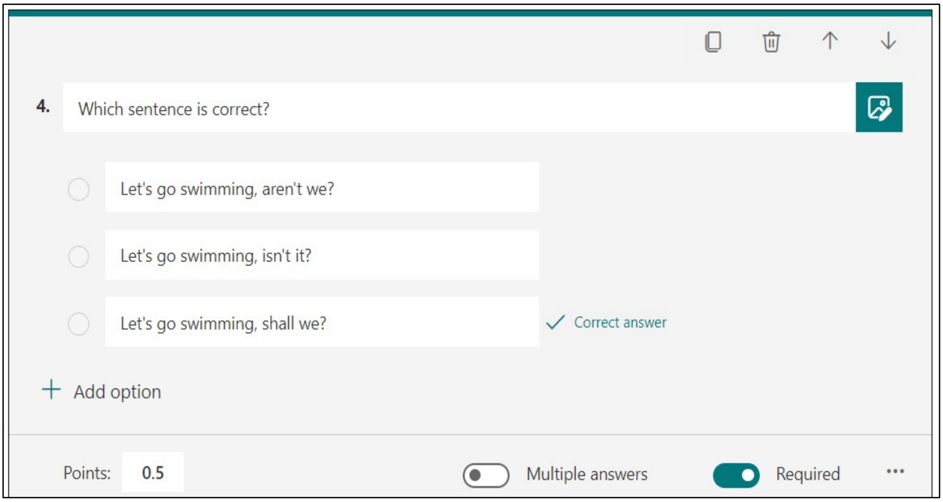
- Sarcinile de lucru din testul asignat pot să fie randomizate, astfel încât fiecare student să vizualizeze itemii într-o altă ordine;
- Vizualizarea timpului de lucru necesar redactării testului de către fiecare student în parte.
- Generarea automată în format Excel a punctajelor totale acordate fiecărui student;
- Dacă sunt probleme tehnice, studenții se pot loga din nou în MS Teams și vor relua testul de la ultima secțiune completată dacă timpul aferent rezolvării nu a fost depășit.



Imaginea 1. *Inserarea de resurse audio-video sau vizuale în sarcina de lucru*

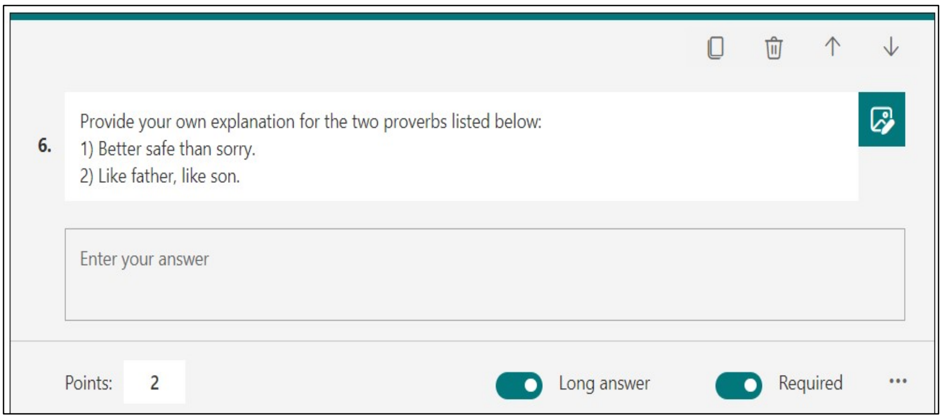
În contextul evaluării competențelor într-o limbă străină, platforma MS Teams îi oferă cadrului didactic posibilitatea de a răspunde nevoilor de învățare diferite: inserarea unei imagini, a unui text pdf. sau a unui video. Imaginea nr. 1 indică această funcționalitate.

Pentru itemii care conțin întrebări cu variante de răspuns, putem indica răspunsul corect și sistemul va calcula automat punctajul oferit. Imaginea nr. 2 prezintă aceste variante de răspuns și indică răspunsul corect.



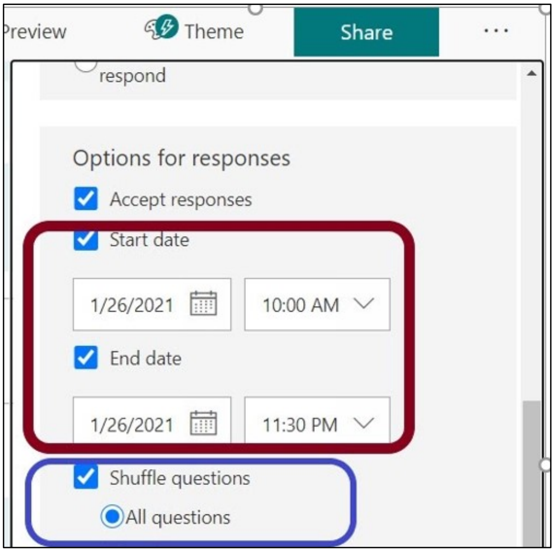
Imaginea 2. *Indicarea răspunsului corect pentru întrebările cu variante de răspuns*

La examenele care evaluează sumativ competențele lingvistice ale studenților este adesea necesară redactarea unui text sau a unui dialog. Platforma acceptă redactarea de texte lungi, însă în acest caz sistemul nu poate calcula automat punctajul acordat studentului. Cadrul didactic va parcurge textul redactat și va indica un punctaj cuprins între 0 și 2 puncte pentru situația prezentată în figura 3 de mai jos.



Imaginea 3. *Itemi cu răspunsuri deschise*

Testul creat poate să fie salvat ca schiță și asignat grupei la momentul începerii examenului. Pentru o mai bună organizare și asignare diversă a testelor, este recomandată identificarea în prealabil a studenților care vor participa la examen în acel interval orar. Trebuie să fie evitată asignarea de teste unor studenți care nu participă la examen. La finalul timpului de lucru putem opta pentru a menține deschis testul și a continua să acceptăm teme, chiar dacă cu întârziere. Dar putem să blocăm testul și să nu mai acceptăm răspunsuri după un anumit interval de timp. În imaginea 4 este indicată opțiunea de a stabili într-o ordine aleatorie itemii din întreg testul.



Imaginea 4. *Vizualizarea itemilor într-o ordine aleatorie de către fiecare student*

Capturile de ecran indicate în acest studiu au încercat să ofere un suport vizual sub forma unui scurt ghid de utilizare a platformei MS Teams în vederea evaluării competențelor dobândite de studenți pe parcursul unui semestru. Platforma oferă multe alte funcționalități care nu au fost însă descrise, în detaliu, în acest studiu.

CONCLUZII

Evaluarea, chiar dacă realizată în contextul predării online, trebuie să aibă în vedere câteva linii de coerență, astfel încât aceasta să respecte nivelul de standarde academice, să susțină motivația studenților pentru învățare și să îi implice pe studenți în propria formare. Studiul de față a încercat să indice câteva dintre punctele forte ale evaluării online prin intermediul platformei MS Teams în contextul predării unei limbi străine.

BIBLIOGRAFIE

Cadrul european comun de referință pentru limbi: Învățare, Predare, Evaluare (CECRL) (2003). Comitetul Director pentru Educație, „Studierea limbilor și cetățenia europeană", Diviziunea Politici Lingvistice, Strasbourg. Accesat în 7 februarie 2021, https://www.isjcta.ro/wp-content/uploads/2013/06/Cadrul-European-Comun-de-Referinta-pentru-limbi.pdf

Harmer, J. (2007). *Tehnici de predare a limbii engleze.* Ediția a 4-a. [The Practice of English Language Teaching, 4th edition]. Harlow: Pearson Education Limited.

Opre, A., Opre, D., Glava, A., Glava, C. (2020). *Ghidul educației on line la Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca. Principii și strategii de optimizare a activităților didactice în pandemia COVID- 19*. Accesat în 8 februarie 2021, https://www.ubbcluj.ro/ro/infoubb/noua_pedagogie_universitara/

Pop, R. (2019). *Implementing Online Collaborative Learning in Teaching English as a Foreign Language. A Pre-service Teacher Training Perspective*. În Wohl E. (ed.), *Limbaje specializate: Perspective și linii de convergență*, pp. 103-116. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană. ISBN: 978-606-37-0680-6.

CÂTEVA CONSIDERAȚII ASUPRA IMPACTULUI TEHNOLOGIILOR RECENTE ÎN SOCIETATE ȘI ÎN EDUCAȚIE

CASIAN POPA

Universitatea „Babeș-Bolyai" din Cluj-Napoca
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane

Rezumat

Prezenta lucrare are ca subiect principal problematica impactului tehnologiilor recente precum „Inteligența artificială", „Big Data", „Internet of Things" și Blockchain. În prima parte, elaboratul abordează principiile de bază ale funcționării acestor tehnologii pornind de la impulsul primit în ultimii ani și potențat de criza sanitară. O preocupare serioasă o constituie impactul acestor tehnologii asupra societăților contemporane. Pe de altă parte, articolul se concentrează asupra versatilității tehnologiei blockchain și asupra potențialului versatil al acesteia în diferitele compartimente societale, incluzând, în mod special, domeniul educației. Tehnologia Blockchain reușește să polarizeze dar și să mobilizeze segmente relevante ale celor care sunt preocupați tot mai mult de beneficiile și avantajele acestor tehnologii combinate, impactul cel mai vizibil fiind nu doar în zona de arhivare a datelor și parcursurilor academice ci și în zone care țin de finanțare, procese și fluxuri sau reorganizarea actualelor modele de funcționare a instituțiilor de învățământ superior din întreaga lume.

Cuvinte-cheie: *inteligență artificială, Big Data, tehnologia Blockchain, educație, modele de business academic.*

Abstract

The present paper aims to present some basic principles of recent technologies such as artificial intelligence (AI), Big Data, Internet of

Things, Blockchain and to focus on their impact within the contemporary society, in the context of the coronavirus pandemic. The main topic emphasizes the versatility of blockchain technology and the potential of its multipurpose usage in different areas of society, including education. There is an increasing consensus over the impact of recent technologies in the following areas: record-keeping, funding options, transformation of the business processes and alternative university business models.

Keywords: *artificial intelligence (AI), Big Data, blockchain technology, education, university business models.*

Ultimii doi ani, la nivel global, au însemnat din punct de vedere tehnologic o imensă provocare datorită unui eveniment neașteptat de tip *„lebădă neagră”*[1], care a reconfigurat felul în care societățile și economiile globale funcționau până acum. Primul impuls din partea utilizatorilor a fost migrarea urgentă către telemuncă și adoptarea și utilizarea la scară largă a tehnologiilor recente, bazate pe transmitere de date, voce și video. Chiar dacă multe tehnologii erau preexistente crizei sanitare, aceasta a stimulat într-un ritm incredibil adaptarea și dezvoltarea de noi soluții adecvate utilizării într-o proporție covârșitoare în regim online. Chiar dacă, în majoritate absolută, aceste tehnologii erau deja prezente și utilizate într-o oarecare proporție, acestea nu fuseseră configurate pentru o utilizare la o asemenea scară. Niciodată în istorie atât de multe persoane nu au utilizat într-o proporție atât de mare și la modul sincron soluții bazate pe tehnologii al căror liant îl constituie internetul de bandă largă. Această experiență, împreună cu evoluțiile ultimilor doi ani, a generat mai multe impulsuri către o analiză și reflecție cu privire la lumea postpandemie. Este evident că aceste tehnologii vor avea un impact crescut reconfigurând aria interacțiunilor noastre. Printre tehnologiile

[1] Nassim Nicholas Teleb, *Lebăda Neagră. Impactul foarte puțin probabilului,* Curtea Veche, București, 2010.

pe care le aduc în discuție se numără *Inteligența Artificială* (AI), *Big Data* și tehnologia *Blockchain*.

Lucrarea de față va prezenta fundamentele funcționării acestor tehnologii, apoi se va concentra asupra impactului pe care îl aduce pentru societate în perioada contemporană. Așadar, îmi propun să aduc în prim-plan câteva elemente definitorii în ceea ce privește aceste tehnologii recente, punând accentul pe *blockchain* și voi evidenția impactul acestora asupra societății și, în mod special, asupra educației.

În general, când ne referim la *inteligența artificială* (AI), există un acord cu privire la faptul că aceasta se referă la simularea inteligenței umane de către mașinării programate (calculatoare) care să poată executa sarcini tot mai complexe fără a necesita asistență din partea programatorului[2]. La un nivel și mai profund, prin intermediul algoritmilor complecși, putem vorbi despre *deep learning,* care este caracteristica de învățare automată și de autocorectare prin intermediul procesării unui volum imens de date prelevate automat atât din mediul exterior, cât și din conectarea la diferitele straturi ale Internetului[3]. Conectarea inteligenței artificiale la *Big Data*[4], volumele de date imense tot mai accesibile prin intermediul internetului și social media, generează soluții care se vor regăsi în viitorul imediat în realitatea cotidiană. Datificarea, adică transformarea informației de la nivelul unui format digital într-o informație accesibilă și utilă prin accesarea în diferite formate, a deschis calea către o altă „revoluție" tehnologică, *Internet of Things* (IoT).

---

2 D.M.West, *What is artificial intelligence*, 4 oct. 2018, disponibil la: https://www.brookings.edu/research/what-is-artificial-intelligence/, accesat în 21 aprilie 2021.

3 IBM Cloud Education, *Artificial Intelligence* (AI), 3 iunie 2020, disponibil la: https://www.ibm.com/cloud/learn/what-is-artificial-intelligence, accesat la 21 aprilie 2021.

4 V. Mayer-Schönberger, K. Cukier, *Big Data. O revoluție care va transforma felul în care trăim, muncim și gândim*, ACT și Politon, București, 2018.

Probabil că, după controversatul robot Sophia, cel mai marketizat produs derivat din Inteligența Artificială sunt mașinile fără șofer, deja testate prin intermediul programelor-pilot ale diferitelor companii de tehnologie. Cu toate acestea, aplicațiile AI în mediul industrial și al serviciilor devansează valoarea celor pomenite. Anunțate deja de câțiva ani ca adevărate „revoluții" tehnologice, atât AI, cât și Big Data sunt deseori puse în legătură cu una dintre cele mai populare tehnologii, care în ultimii 10 ani a împărțit audiența în două tabere: *Blockchain*. Cele două tehnologii, AI și *Blockchain*, chiar dacă au evoluat separat sunt deseori evocate ca având un potențial comun mai mare decât luate separat. Inteligența Artificială este o tehnologie care, prin intermediul monitorizării comportamentului utilizatorilor angrenați și în social media, permite optimizarea și ajustarea serviciilor oferite mai ales consumatorilor finali, tehnologia *Blockchain* pune accentul mai ales pe stocarea și comunicarea datelor.

Tehnologia *Blockchain* este cel mai adesea asociată cu cryptomonedele și, în mod special, cu vedeta incontestabilă a acestora, Bitcoin. Cu toate acestea, tehnologia care i-a asigurat popularitatea din zilele noastre a reușit să pătrundă în atenția marelui public și a specialiștilor în educație de-abia în contextul pandemiei. Ce face atât de particulară tehnologia *Blockchain*?

Tehnologia *Blockchain* s-a născut în contextul crizei financiare din 2008, când încrederea în industria financiar bancară s-a prăbușit și, implicit, cea în valutele tradiționale. Din dorința de a oferi o alternativă credibilă și un control mai bun din partea posesorilor de economii, o persoană sau un grup de persoane ascunse sub un pseudonim au oferit un nou protocol care stabilește un set de reguli prin intermediul calculelor distribuite, care puteau să asigure integritatea și anonimitatea datelor tranzacționate între miliarde de dispozitive

conectate la internet. Practic, *Blockchain* reprezintă un sistem de comunicare și stocare de date a cărui arhitectură prevede stocarea simultană a datelor sub formă de regiștri globali de-a lungul tuturor nodurilor conectate la internet. Acest tipi de regiștri poartă denumirea generică de „*blockchains*". Prin acest tip de conexiune, datele sunt complet descentralizate în raport cu o entitate sau autoritate, determinând astfel un acces mai rapid și mai „democratic". Orice tranzacție între aceste noduri trebuie validată de către comunitatea membrilor conectați. Această idee a fost, inițial, testată pe transferul valoric al banilor digitali, însă, în scurt timp, această tehnologie a putut fi adoptată la nivel de informație structurată înregistrată[5]. Practic, tehnologia *blockchain* este un cod *open source*, dar are avantajul imens de securizare a informației. Fiind vorba despre fluxuri de date conectate la noduri, acestea sunt structurate în blocuri legate cronologic și sunt ireversibile. Toate *blockchain*-urile sunt distribuite, funcționând pe computere puse la dispoziție de către voluntari, sunt publice și sunt criptate. Criptarea este operată cu chei atât publice, cât și private (precum sistemul de două chei necesare pentru deschiderea unei cutii de valori de la o bancă) și tranzacțiile sunt verificate la intervale regulate pentru a fi confirmate și înregistrate; fiecare bloc trebuie să facă trimitere la blocul anterior pentru validare, fapt care împiedică modificarea regiștrilor[6]. Aceste elemente conferă tehnologiei *blockchain* un potențial incredibil, care va modifica felul în care funcționează societățile noastre și, inclusiv, felul în care ne raportăm la educație.

---

5 D. Tapscott, A. Tapscott, *Revoluția Blockchain. Despre felul în care tehnologia aflată la baza bitcoinului transformă banii, afacerile și lumea*, ACT și Politon, București, 2017, pp. 32-33.

6 *Ibidem*, pp. 34-35.

CARE ESTE EFECTUL ACESTOR TEHNOLOGII ASUPRA SOCIETĂȚII NOASTRE?

Trebuie recunoscut faptul că tehnologia, pe lângă multiplele beneficii legate de confortul și prosperitatea la care au contribuit în viața consumatorilor, a adus cu sine și o serie de probleme pe care nu le-am fi conștientizat anterior. Probabil că unul dintre cele mai controversate elemente îl constituie relația dintre democrație și tehnologie. Dacă ar fi să selectăm dintre câteva fenomene identificate pentru societățile democratice de către Tapscott & Tapscott, acestea sunt următoarele[7]:

I. Fragmentarea discursului public;

II. Amplificarea ignoranței în mediul online;

III. Complicarea politicilor publice și a implementării acestora.

La aceasta se mai adaugă și o altă constatare a autorilor, la fel de problematică: *„odată cu supravegherea din ce în ce mai mare și încălcarea vieții private sub pretextul securității naționale, putem spune că guvernele democratice se comportă din ce în ce mai mult ca niște regimuri autoritare"*[8]. Cu alte cuvinte, s-ar putea considera că guvernanța globală a fost afectată tocmai de emergența noilor tehnologii. Cu toate acestea, contraexemple din diferite zone ale lumii care au asumat noile tehnologii pot constitui argumente pentru a nu accepta această diagnoză. Probabil că, în momentul de față, cel mai de succes model poate fi considerat cel al Estoniei, unde Internetul combinat cu tehnologiile menționate oferă modele de *e-guvernare* studiate ca bune practici peste tot în lumea occidentală. Cardul electronic de identitate și utilizarea unei magistrale de internet pe bază de *blockchain* (X-road)

---

[7] *Ibidem*, pp. 315-317.

[8] *Ibidem*, p. 315.

permit accesul la programe și baze de date din sectorul public și cel privat[9]. Acest lucru permite accesul *la* și procesarea integrată a documentelor oficiale: pașaport, certificate de identitate și de naștere, permis de conducere, studii, titluri de proprietate, situație școlară etc., dar și un model de protejare a datelor și a vieții private.

Care este contribuția potențială a tehnologiei *blockchain*? În perioada post-pandemică, societățile se vor confrunta cu noi provocări cărora este necesar să li se răspundă de către guverne și sectorul privat în conformitate cu patru principii ale integrității: onestitatea, avantajul reciproc, responsabilitatea și transparența[10]. Prin intermediul acestei tehnologii putem enumera câteva beneficii: sisteme de votare electronică, protejarea identității alegătorilor, modele alternativă de politică și justiție, angajarea cetățenilor în rezolvarea problemelor globale (mediu), registre transparente, tipare valorice, drepturi de autor inclusive, micromonitorizarea și microvalorizarea financiară, administrarea drepturilor digitale, sistemul de reputație, libertatea presei, libertatea de expresie. Practic, prin adoptarea de către guvernele centrale a tehnologiei *blockchain* vom asista la descentralizare prin intermediul instituțiilor centralizate.

CARE ESTE POTENȚIALUL IMPACT AL ACESTOR TEHNOLOGII ASUPRA EDUCAȚIEI?

Ca orice tehnologie în curs de validare, și tehnologia *blockchain* este analizată deja la nivelul diferitelor organisme guvernamentale care vor să înțeleagă potențialul și posibilele implicații ale noilor tehnologii.

---

[9] *Ibidem*, p. 304.

[10] *Ibidem*, p. 39.

Un prim răspuns instituțional a venit de la Department of Education al SUA, *Office of Educational Technology* care considera că aceste tehnologii obligă la regândirea actualelor cadre de funcționare: „*The recent and rapid evolution of distributed computing and blockchain technology has pushed us to rethink and reimagine many of the foundational aspects of our traditional systems of education. Concepts like trust, value, privacy, and identity are all coming into question as we usher in a new suite of technologies. Through this transition, the Office of Education Technology (OET) is convening stakeholders across the learning continuum to ensure we equitably shape the ever-evolving technological landscape of the American education system*”[11]. Un prim rezultat a fost lansarea în februarie 2020 a parteneriatului cu *American Council of Education* a *Education Blockchain Initiative*, care să exploreze și să beneficieze de pe urma implementării acestei tehnologii în mediul educațional[12].

Totuși problematica impactului tehnologiei *blockchain* în educație are un istoric recent. Spre exemplu, în anul 2017, Universitatea din Melbourne a început să elibereze credențiale digitale prin care studenții puteau să partajeze copii verificabile ale calificărilor proprii în relație cu angajatorii sau alte părți interesate. După această experiență interesantă, specialiștii în *digital data* au întocmit o listă cu principalele elemente care vor avea un impact asupra educației superioare[13]:

a) îmbunătățirea păstrării evidenței datelor academice: diplome, certificate, calificări, rezultate;
b) creșterea încrederii și a eficienței privind procesarea datelor;

[11] https://tech.ed.gov/blockchain/, accesat la data de 24 aprilie 2021.

[12] Blockchain for Educators: https://www.youtube.com/watch?v=D4MrXvVX9FQ&list=PLhdwy3ASoEflZwdlF1zfN2dKUMrEqHduE&index=1, accesat în 24 aprilie 2021.

[13] S. Moore, *4 Ways Blockchain Will Transform Higher Education*, 16 oct. 2019, disponibil la: https://www.gartner.com/smarterwithgartner/4-ways-blockchain-will-transform-higher-education/, accesat în 22 aprilie 2021.

c) crearea unei noi piețe pentru bunurile și valorile digitale;

d) crearea unui nou tip de model de business academic.

Aceeași temă a fost abordată și în plină perioadă a pandemiei. Articolul semnat, în iunie 2020, de Andrew Singer[14] sublinia tocmai faptul că în această perioadă a crescut enorm cererea de eliberare de credențiale digitale, în paralel cu creșterea substanțială a fenomenului fraudelor diplomelor. Această presiune crescută a generat un răspuns bazat tocmai pe tehnologia *blockchain*. Arhitectul *Digital Credentials Consortium* Kim Hamilton Duffy a susținut că orizontul de timp la care putem să ne așteptăm este scurt: *Because of that and existing educational blockchain-related pilots, I expect these credentials will be commonplace over the next 2–3 years*.[15]“

Pe de altă parte, la inițiativa Comisiei Europene a fost creată o platformă care se dedică standardizării verificării credențialelor digitale, *European Digital Credentialing Initiative*, cu ajutorul tehnologiei *blockchain*. Unul dintre responsabili, Alex Grech, a declarat: „*Even within the European Blockchain Services Infrastructure project, the Commission may develop or fund the most sophisticated blockchain infrastructure available to EC member states and provide for free. But it will not maximize its potential until a raft of policymakers and education institutions decide to ‘buy into’ the solution since they are likely to be locked into existing technologies and procedures*[16]“. Este doar o chestiune de timp până aceste elemente vor fi asumate și în învățământul superior din România.

În concluzie, putem afirma faptul că tehnologia blockchain va avea un impact vizibil în educație, în viitorul foarte apropiat.

---

[14] A.Singer, “Blockchain Can Disrupt Higher Education Today, Global Labor Market Tomorrow”, în Cointelegraph, 14 iunie 2020, disponibil la https://cointelegraph.com/news/blockchain-can-disrupt-higher-education-today-global-labor-market-tomorrow, accesat în 15 aprilie 2021.

[15] *Ibidem*, loc. cit.

[16] *Ibidem*, loc. cit.

Principalele elemente unde tehnologia are posibilitatea de a fi adoptată sunt:

I) Îmbunătățirea sistemului de înregistrare a registrelor de evidență și a credențialelor;

II) Îmbunătățirea proceselor de utilizare a datelor și a informațiilor;

III) Noi opțiuni privind finanțările programelor;

IV) Transformarea actualului model de business academic[17].

Cu toate acestea, în ciuda optimismului rezervat privind impactul acestor tehnologii în viitorul apropiat trebuie atrasă atenția asupra faptului că orice nouă tehnologie, chiar „revoluționară", și în combinație cu celelalte, prezintă posibile soluții, dar nu reprezintă un panaceu la probleme existente în societatea contemporană și în educație.

BIBLIOGRAFIE

IBM Cloud Education, *Artificial Intelligence (AI)*, 3 iunie 2020, disponibil la: https://www.ibm.com/cloud/learn/what-is-artificial-intelligence, accesat la 21 aprilie 2021.

Viktor Mayer-Schönberger, Kenneth Cukier, *Big Data. O revoluție care va transforma felul în care trăim, muncim și gândim,* ACT și Politon, București, 2018.

Susan Moore, *4 Ways Blockchain Will Transform Higher Education*, 16 oct. 2019, disponibil la: https://www.gartner.com/smarterwithgartner/4-ways-blockchain-will-transform-higher-education/, accesat în 22 aprilie 2021.

Cheyenne Noelle, *How Blockchain Will Transform Higher Education*, 8 ian 2020, disponibil la: https://www.processmaker.com/blog/how-

[17] A se vedea și Ch. Noelle, *How Blockchain Will Transform Higher Education*, 8 ian 2020, disponibil la: https://www.processmaker.com/blog/how-blockchain-will-transform-higher-education/, accesat în 24 aprilie 2021.

blockchain-will-transform-higher-education/, accesat în 24 aprilie 2021.

Andrew Singer, „*Blockchain Can Disrupt Higher Education Today, Global Labor Market Tomorrow*", în *Cointelegraph,* 14 iunie 2020, disponibil la https://cointelegraph.com/news/blockchain-can-disrupt-higher-education-today-global-labor-market-tomorrow, accesat în 15 aprilie 2021.

Nassim Nicholas Taleb, *Lebăda Neagră. Impactul foarte puțin probabilului,* Curtea Veche, București, 2010.

Don Tapscott, Alex Tapscott, *Revoluția blockchain. Despre felul în care tehnologia aflată la baza bitcoinului transformă banii, afacerile și lumea,* ACT și Politon, București, 2017.

Darell M. West, *What is artificial intelligence,* 4 oct. 2018, disponibil la: https://www.brookings.edu/research/what-is-artificial-intelligence/, accesat în 21 aprilie 2021.

https://tech.ed.gov/blockchain/

Blockchain for Educators: https://www.youtube.com/watch?v=D4MrXvVX9FQ&list=PLhdwy3ASoEflZwdlF1zfN2dKUMrEqHduE&index=1.

„EFECTUL HERACLES"

SAU DESPRE CELE PATRU PARADIGME

ALE RELAȚIEI DINTRE TEORIE ȘI PRACTICA DIDACTICĂ

MIRCEA BREAZ

Universitatea „Babeș-Bolyai" din Cluj-Napoca
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane

Rezumat

Lucrarea este o reflecție asupra necesității unei coerențe fundamentale între ceea ce teoretizăm și ceea ce profesăm. Analiza noastră ia în considerare problemele puse de cercetarea și de activitatea didactică în mediul educațional. Ca atare, relația dintre teorie și practică, respectiv dialogul dintre experiența didactică și modelele teoretice au fost examinate cu o atenție sporită privitoare la riscul abordărilor excesiv teoretice a problematicilor școlare, detașate de efectele formative ale experienței practice. Această nouă pledoarie pentru reconsiderarea instrumentului retorico-didactic în exercițiul discursivității intenționale în expresie eficientă vizează practica discursivă, de natură preponderent demonstrativă sau deliberativă, a tuturor actorilor educaționali care, mai cu seamă în interacțiunile din mediul universitar, acționează ca formatori de educatori, respectiv care întreprind, în și prin acțiunea didactică persuasivă, demersuri urmărind – sistematic – câștigarea auditoriului, în ordinea influențării și a schimbării opiniilor, a modificărilor comportamentale dezirabile și a redirecționării intereselor și a motivațiilor acestuia pentru cariera didactică.

Cuvinte-cheie: *„Efectul Heracles", mediul educațional, experiența didactică, abordare teoretică, experiență practică.*

Abstract

"The Hercules Effect" or about the four paradigms of the relation between the theory and the didactic practice. The work is a reflection on the necessary fundamental coherence between what we theorize and what we profess. Our analysis takes in account the issues raised by the research and the didactic activity in the educational environment. Thus, the theory-practice relation, or the dialogue between the didactic experience and the theory models are analyzed with heightened awareness regarding the excessive theoretical approach, detached from the formative effects of practical experience. This new plea for the reconsideration of the rhetoric-didactic instrument within the exercise of intentional discursivity in effective expression is aimed at the discursive practice, mostly demonstrative or deliberative in nature, of all educational actors that, especially in the case of interactions within the academic milieu, act as mentors for educators, that is, through persuasive didactic action, they systematically aim at winning the audience, in order to influence and change opinions, mold behaviours and redirect its interests and motivations for the didactic career.

Keywords: *"The Hercules Effect", educational environment, didactic experience, theoretical approach, practical experience.*

PORNIND DE LA O NOUĂ ANALOGIE SIMBOLICĂ ÎNTRE MITOLOGIE ȘI EDUCAȚIE: „EFECTUL HERACLES"

Observațiile care pornesc de la sintagma așa-numitului „Efect Heracles" (Vianin, 2011) reprezintă o invitație la reflecție asupra necesității unei coerențe fundamentale între fundamentele teoretice ale formării noastre profesionale, pe de o parte, și ceea ce ajungem să profesăm, pe de altă parte, adică între ceea ce deprindem mereu în ordine teoretică și ceea ce – tot mereu – suntem chemați (în primul rând) noi înșine să punem în aplicare, în ordine practică.

Prezentarea pe care o propunem se referă, așadar, la necesitatea unei coerențe fundamentale între ceea ce ne formează în plan

profesional și ceea ce ajungem să profesăm, adică a unei congruențe între ceea ce învățăm noi înșine, pe de o parte, și ceea ce-i învățăm pe alții, pe de altă parte, deopotrivă în ordine teoretică și practic-aplicativă. Prin urmare, relația dintre teorie și practică, raportul dintre experiența didactică, pe de o parte, și modelele teoretice, pe de altă parte, au fost evocate pornind de la constatarea unor abordări excesiv teoretice ale problematicii activității didactice în mediul educațional, amenințare asupra căreia avertizează unele lucrări actuale de didactică aplicată (Minder, 2011; Vianin, 2011; Jonnaert-Ettayebi-Defise, 2011 ș.a.). De aici, constatarea relativei lipse de relevanță a cunoștințelor teoretice detașate de efectul formativ al experienței practice, o discuție pe care Pierre Vianin (2011) o poartă în termenii „Efectului Heracles" – o inedită sintagmă inspirată dintr-o cunoscută parabolă despre cel mai popular erou din mitologia greacă.

Lucrarea reia și aprofundează notele unui comentariu anterior (Breaz 2016: 404-408) asupra confruntării dialectice dintre teorie și practică, problematică redevenită foarte actuală în condițiile provocărilor pandemice care, începând de anul trecut, au impus desfășurarea procesului de învățământ în mediul activităților online, ceea ce a antrenat și o reexaminare a relației dintre teorie și practică, în sens larg sau restrâns.

Premisa acestei noi discuții despre necesitatea reconsiderării raportului dintre modelele teoretice și experiența practică se inspiră, în termenii propuși de Pierre Vianin (2011), dintr-o neașteptată corespondență între mitologie și educație, denumită prin sintagma „Efectul Heracles", cu referire la episodul mitologic al luptei dintre Heracles și gigantul Anteu, fiul lui Neptun și al zeiței Geea (Pământul) (1). Sensul prim al acestei analogii între planul simbolic și acela al

realității educaționale trimite, în manieră alegorică, la constatarea lipsei de relevanță a cunoștințelor teoretice neraportate sistematic la efectul formativ al experienței practice:

> „Într-adevăr, pericolul care ne pândește pe toți – și pe care l-am numit «efectul Heracles» – este de a teoretiza o practică fără să «practici tu însuți» teoria. La fel ca Heracles ridicându-l pe Anteu de la pământ, teoreticianul riscă să înăbușe știința dacă aceasta *nu mușcă, uneori, din țărână*. Suntem într-adevăr convinși că vom fi sufocați de concepte, dacă ele nu sunt încercate în practicile reale. (…) Sperăm că aceste câteva piste vor permite ca Anteu să muște uneori din țărână, iar Heracles să îngăduie puțin noroi pe încălțăminte…" (Vianin, 2011: 19).

De aici, după Vianin (2011: 23), cele patru paradigme ale raportului dintre teoria și practica didactică, în mediul educațional contemporan:

> „Am dori să încheiem acest cuvânt-înainte asupra «efectului Heracles», sugerând câteva piste care permit, poate, o mai bună articulare între aporturile teoriei cercetării și practica cu care se confruntă pedagogul pe teren:
>
> 1. „Teoriile ar trebui încercate, după noi, în situații reale, deci complexe. Ele ar câștiga în profunzime și forță, chiar dacă ar mușca uneori din țărână."
> 2. „Teoriile sunt utile atunci când permit obiectivarea realului. Ele trebuie astfel să permită explicația a ceea ce trăiesc practicienii și să-i ajute în sarcina lor. Practica singură este insuficientă și nu s-ar putea autoregla și reînnoi fără aporturile teoriei."
> 3. „Anumite descoperiri științifice au implicații determinante pentru practică. Experiența n-ar putea renunța astfel la munca indispensabilă a reflecției."
> 4. „Discursul teoretic trebuie, într-o articulare dinamică, să urmeze și să preceadă practica. Când el intervine după experiența trăită, câștigă în forță și în credibilitate. Când el precedă acțiunea, se vede obligat să nu se dezică și să experimenteze dacă ceea ce funcționează bine pe hârtie *nu se șifonează* și nu se rupe în contact cu practica."

Pentru o scurtă exemplificare referitoare la acest argument despre dezideratul reducerii distanței dintre ceea ce teoretizăm și ceea ce profesăm, trimitem, pentru început, la o cunoscută contribuție referitoare la reconsiderarea actuală a statutului literaturii pentru copii și tineret, în care Adela Rogojinaru (1999) avertiza asupra necesității reconsiderării teoretice și practice a convențiilor constitutive specifice acestui domeniu aparte al literarității, începând chiar cu abordările din mediile didactice academice:

> „La rândul lor, didacticienii primesc mai multe avertismente decât recomandări literare explicite. (...). Ar fi de dorit ca mediile academice să includă discutarea modurilor specifice acestei literaturi în curriculumul de literatură română și universală. Poate, astfel vom reuși să inițiem o critică fundamentată a genului.” (Rogojinaru, 1999: 211-212).

Cu alte cuvinte, principalele aliniamente conceptuale profesate în ordine intelectivă (curente și avertismente teoretice, direcții, tendințe, perspective etc.) ar trebui cu necesitate urmate de exemple de punere în practică a ceea ce se profesează. Astfel, spre exemplu (Breaz, 2013: 94-109), în predarea disciplinei *Literatura română și literatura pentru copii*, delimitările conceptuale și terminologice propuse, ca și modelele de lectură didactică discutate, trebuie fără îndoială să aibă și suportul practic al unor (re)editări ale creațiilor literare care fac obiectul textual-tematic al recomandărilor de gen cu care este exemplificată ordinea teoretică a problematicii abordate.

Asemenea (re)editări sunt cele mai așteptate răspunsuri practice care-i călăuzesc, în ordine textual-tematică, stilistică și estetică, pe principalii beneficiari din mediul educațional. Ca atare, în propria activitate didactică din ultimii ani, ordinea teoretică a fost dublată constant de exercitarea practică a activităților complementare de consilier editorial și de referent științific al unei serii de literatură

pentru copii, la Editura Asociației de Științe Cognitive din România (ASCR) din Cluj-Napoca, ca și de activitatea de editor al unor cărți fundamentale de literatură pentru copii și tineret, în ediții revizuite. Iată, în acest sens, câteva exemple de bune practici, constând în reeditări (cu aparat critic) ale unor texte de referință din domeniu, poezie și proză accesibile cititorilor de vârstă școlară mică:

- Constanța Buzea, *Cărticică de doi ani; Cărticică de trei ani; Cărticică de patru ani; Cărticică de cinci ani; Cărticică de șase ani* (2011);
- Ion Vlasiu, *Lumea poveștilor* (ediție trilingvă: în limbile română, maghiară și germană) (2014);
- Octav Pancu-Iași, *Țaraundevinerierajoi. Antologie de schițe și povestiri* (ediția I, 2012; ediția a II-a, 2017);
- Iordan Chimet, *Închide ochii și vei vedea Orașul* (ediția I, 2014; ediția a II-a, 2017);
- Marta Cozmin, *Dincolo de podurile atârnate și alte povești cu dor de ducă. Antologie de povești* (2019).

PATRU PARADIGME ALE CONFRUNTĂRII DINTRE TEORIE ȘI PRACTICĂ ȘI TOT ATÂTEA POSTULATE ALE DIDACTIZĂRII CUNOAȘTERII

1. „*Teoriile ar trebui încercate, după noi, în situații reale, deci complexe. Ele ar câștiga în profunzime și forță, chiar dacă ar mușca uneori din țărână.*" (Vianin, 2011: 23).

În opinia noastră, prima paradigmă a raportului dialectic dintre teorie și practică se validează în principal prin anticiparea rezultatelor educației în mediul activității didactice academice, prin evaluarea și autoevaluarea continuă a eficienței activităților didactice desfășurate, în termenii atingerii următoarelor obiective prioritare:

- proiectarea unor strategii didactice adecvate intelectiv și motivațional disciplinelor filologice parcurse împreună cu studenții și în interesul acestora;
- acceptarea și încurajarea întrebărilor studenților (evitarea capcanelor implicitului), valorizarea complementară și egală a punctelor de vedere alternative, a criticilor constructive (detabuizarea și decompartimentarea domeniilor disciplinelor) și a soluțiilor personale;
- informarea oportună și neechivocă a studenților, ca parteneri ai procesului educațional, asupra criteriilor și a modalităților de evaluare a rezultatelor activității didactice, de cercetare și practică pedagogică a acestora;
- monitorizarea continuă, în evaluare, a echilibrului dintre oferirea și primirea de feedback asupra activităților teoretice desfășurate, precum și în ceea ce privește moderarea și medierea activităților de practică pedagogică;
- respectarea principiilor deontologice în evaluarea activității teoretice și practice a partenerilor procesului educațional, pentru ca procesul evaluativ să reflecte stadiul real al evoluției intelectuale și al pregătirii lor profesionale pentru cariera didactică;
- centrarea probelor de evaluare a pregătirii studentului pe aspecte importante ale disciplinelor de examen, relevante și productive pentru cariera didactică;
- asigurarea congruenței evaluative dintre studierea disciplinelor de examen și resursele de pregătire corespunzătoare: recomandări bibliografice, corpusuri de texte, alte materiale didactice de sprijin;
- organizarea și participarea la activități de marketing și antreprenoriat academic, realizarea unor activități manageriale

de parteneriat cu mediul educațional preuniversitar și universitar (public și privat), a activităților tutoriale și de mentorat.

2. *„Teoriile sunt utile atunci când permit obiectivarea realului. Ele trebuie astfel să permită explicația a ceea ce trăiesc practicienii și să-i ajute în sarcina lor. Practica singură este insuficientă și nu s-ar putea autoregla și reînnoi fără aporturile teoriei.”* (Vianin, 2011: 23).

Considerăm că cea de-a doua paradigmă a raportului dialectic dintre teorie și practică se validează în primul rând prin întemeierea axiologică, consolidarea gnoseologică și orientarea teleologică a procesului didactic, în cadrul dezvoltării programelor de studii universitare specifice, spre exemplu, disciplinelor filologice pentru specializările *Litere* și *Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar (PIPP)*, în ordinea următoarelor obiective de referință:

- corelarea activității didactice cu activitatea de cercetare, într-o triplă logică acțional-pragmatică: (1) prin optimizarea exploatării documentelor curricular-didactice și normative în vigoare; (2) prin introducerea unor noi domenii disciplinare sau structuri de pregătire didactică inițială și de formare continuă și (3) prin promovarea inovațiilor în domeniul metodologiei și tehnologiei profesionalizării și al dezvoltării sistemelor de evaluare a competențelor pentru cariera didactică;
- accesibilizarea limbajului științific și profesional utilizat, ca instrument de facilitare a înțelegerii, prin explicații, exemple și demonstrații concludente, în acord cu interesele, nevoile, așteptările și particularitățile de vârstă, opțiune și specializare ale studenților de la Litere și PIPP;

- organizarea și desfășurarea pro-activă a activităților didactice de formare inițială și continuă, astfel încât acestea să contribuie efectiv la dezvoltarea capacităților intelectuale și a competențelor filologice specifice domeniului Litere și PIPP: implicarea în procesul de predare-învățare, dialogul euristic, rezolvarea de situații-problemă, simulări, activități pe microgrupuri, proiecte de cercetare ș.a.

3. *„Anumite descoperiri științifice au implicații determinante pentru practică. Experiența n-ar putea renunța astfel la munca indispensabilă a reflecției.”* (Vianin, 2011: 23).

Suntem de părere că cea de-a treia paradigmă a raportului dialectic dintre teorie și practică se validează mai ales în planul proiectelor de dezvoltare a programelor de studii universitare, prin introducerea de noi domenii disciplinare, integratoare în plan interdisciplinar, cum ar fi, spre exemplu, proiectul disciplinei *Retorica didactică,* disciplină obligatorie sau opțională care integrează interdisciplinar domenii ale științelor psihopedagogice și domenii ale științelor filologice în învățământul superior.

Configurarea unei retorici didactice la sfârșitul secolului trecut și la începutul acestui secol s-a produs ca o remodelare a acestei discipline neoretorice în conformitate cu dezideratele epocii, respectiv prin reabilitarea retoricii ca teorie comprehensivă a persuasiunii și a argumentării opiniei, subordonată teoriilor cunoașterii și ale comunicării didactice, la toate nivelurile educabilității. Importanța noii discipline propuse devine evidentă din perspectiva dobândirii competențelor acțional-pragmatice vizate de armonizarea relației dintre teorie și practică:

- *Competențe de cunoaștere și de înțelegere*: cunoașterea și înțelegerea retoricii didactice ca teorie comprehensivă a persuasiunii și a argumentării opiniei, subordonată teoriilor cunoașterii și ale comunicării didactice;
- *Competențe de explicare și de interpretare:* explicarea și interpretarea delimitării unor perspective metodologice specifice retoricii didactice, la nivelul particular al discursivității educaționale;
- *Competențe instrumental-aplicative*: cercetarea teoretic-aplicativă a funcțiilor retorico-discursive ale acțiunii didactice: (a) evidențierea proprietăților și a calității raționale a modurilor în care se produce conceptualizarea; (b) realizarea unor diferite aplicații ale mecanismelor retorico-discursive la analiza limbajelor educației și a limbajelor acțiunii didactice;
- *Competențe atitudinale*: reconsiderarea metodologiei didactice, ca ansamblu retorico-discursiv de strategii și „figuri" ale întoarcerii retorice spre auditoriu, ca ritualuri ale interacțiunii pragmadidactice în mediul educațional.

Obiectivele integratoare ale noii discipline *Retorica didactică* pot fi susținute prin coordonarea unor ateliere de retorică didactică și dialog intercultural, care vor reuni atât activitatea propriu-zisă a *cercului științific (activitate didactică)*, cât și activitatea unui *laborator de studii de retorică didactică (activitatea de cercetare)*, ca spațiu de studiu și reflecție asupra celor mai avansate idei din domeniul analizei acțiunii didactice întemeiate pe virtuțile eficienței și persuasiunii formelor discursive contemporane, convocate într-un larg spectru tematic: raportul dintre limbă, discurs educațional și acțiunea didactică; sensuri și consensuri în spațiile instituționale ale mediului educațional contemporan; identitate și alteritate lingvistică în mediul interacțiunii didactice; discurs de specialitate, discurs personal și intelect didactic: mecanisme discursive interacționale verbale și nonverbale etc.

4. *„Discursul teoretic trebuie, într-o articulare dinamică, să urmeze și să preceadă practica. Când el intervine după experiența trăită, câștigă în forță și în credibilitate. Când el precedă acțiunea, se vede obligat să nu se dezică și să experimenteze dacă ceea ce funcționează bine pe hârtie nu se șifonează și nu se rupe în contact cu practica.”* (Vianin, 2011: 23).

Apreciem că ultima paradigmă a raportului dialectic dintre teorie și practică se validează optim prin monitorizarea și reglarea continuă a calității procesului didactic în formarea inițială și continuă a beneficiarilor din învățământ. În această ordine pragmadidactică, implementarea, dezvoltarea și monitorizarea activităților didactice de formare profesională prin sistemul formării inițiale și continue, respectiv de perfecționare prin grade didactice, trebuie reconsiderate, potrivit obiectivelor de mai jos:

- elaborarea de materiale didactice de sprijin de calitate, care să stimuleze motivația și implicarea activă a viitorilor profesori din sistemul de învățământ, să convină necesităților, nevoilor și așteptărilor acestora, să favorizeze și să valideze reușita pregătirii pentru examene și pentru carieră;
- receptivitatea față de nevoile individuale ale studenților/ ale profesorilor debutanți – nevoi și comportamente științifice, profesionale și personale –, prin exercitarea unui „coaching” cognitiv-comportamental de calitate, în planul dezvoltării cognitive și emoționale a studenților/ cadrelor didactice la început de carieră;
- demonstrarea unei dedicații profesionale reale și constante față de disciplinele de studiu, precum și a unui atașament față de

studenți și profesori începători, ca parteneri și beneficiari coresponsabili ai procesului educațional: interesul susținut pentru pregătirea de calitate a viitorilor agenți ai intervenției educaționale, ca vector al prestigiului instituțional și al reușitei în carieră, susținerea rațională și afectivă a problematicii tratate, mai ales prin integrarea noutăților din domeniu în practica activității didactice curente;

- stimularea interesului studenților pentru autoevaluarea și interevaluarea rezultatelor pregătirii științifice și didactice, în exercițiul constant al raportării calității performanțelor proprii la aceea a performanțelor colegilor din sistemul educațional.

CÂND PROIECTUL TEORETIC AL PREDĂRII SE ÎNTÂLNEȘTE CU PROIECTUL PRACTIC AL ÎNVĂȚĂRII. PATRU CONCLUZII PENTRU PATRU PARADIGME ALE CONFRUNTĂRII DINTRE TEORIE ȘI PRACTICĂ

1. Lucrarea este o reflecție asupra necesității unei coerențe fundamentale între ceea ce teoretizăm și ceea ce profesăm, o pledoarie pentru consubstanțialitatea necesară a cercetării, formării și practicii profesionale. Cu alte cuvinte, ca specialiști în științele educației, suntem invitați să facem ceea ce spunem și să ne probăm teoriile în practicile noastre didactice curente. Nu este vorba, conchide Vianin (2011), „de a lega teoria de practică”, ci, mai ales, de a veghea la un minimum de coerență pragmadidactică între ceea ce profesăm și ceea ce practicăm. Mai ales profesorilor universitari sau acelora din departamentele pentru formarea profesorilor le este dedicată, în acest sens, maxima amerindiană „Umblă vorba ta!”, prin care „suntem

invitați să facem ceea ce spunem și să ne încercăm teoriile în practicile noastre.” (Vianin, 2011: 19-20)

Din perspectiva articulării formării inițiale cu formarea continuă pentru cariera didactică a profesorilor din sistem, raportul dintre teorie și practică, respectiv relația de randament sau de succes educațional dintre experiența didactică și modelele teoretice, a fost analizată de către Vianin (2011) pornind de la un avertisment asupra riscurilor care decurg din abordările excesiv teoretice ale problematicii activității didactice și de cercetare în mediul educațional. Amenințarea majoră este, firește, aceea de a ignora integrarea contingenței (realitatea clasei de elevi) în reflecția teoretică și, prin urmare, „de a vedea realitatea dispărând sub conceptualizare și modelare” (Vianin, 2011: 20). Astfel, Vianin (2011: 20) învederează această amenințare, pornind în principal de la o serie de observații făcute, între alții, de Leblanc (2007), Périsset Bagnoud (2007) sau Sternberg (2007), referitoare la dilemele rutelor consacrate de formare didactică a profesorilor, la intersecția dintre cercetarea teoretică fundamentală și practica profesională:

> „Leblanc (2007), analizând dispozitivele de formare ale profesorilor, subliniază clar problema: «Conținuturile de formare nu se pot limita la niște reguli generice didactice și pedagogice pre-existente, care ar fi vorba să se aplice în clasă. Regulile enunțate de către formatori desprinși de mulți ani de practica de la clasă corespund adesea unor îndemnuri idealiste» (p. 21). În opinia autorului, legătura teorie-practică trebuie deci analizată începând cu dubla constatare a ineficienței cunoștințelor teoretice deconectate de practică și de efectul formator al experienței de teren, analizată cu ajutorul unor instrumente conceptuale și teoretice. Ca orice «parcurs», demersul pedagogic este eminamente complex. Experiențele de laborator, chiar dacă sunt evident esențiale pentru înțelegerea fenomenelor, nu vor permite niciodată să fie înlocuită reflecția practicianului confruntat cu complexitatea realului. (…)

> Opțiunea noastră este clară: elaborată plecând de la practica noastră, abordarea aceasta se înscrie în concepte teoretice sistematic încercate pe teren.”

2. Pornind de la cele patru paradigme ale raportului dialectic dintre teorie și practică, care reprezintă în fond tot atâtea postulate ale didactizării cunoașterii științifice în societatea postmodernă, în tratatul de ajutor strategic pentru elevii cu dificultăți școlare elaborat de Pierre Vianin (2011) sunt problematizate succint cele mai importante provocări cărora ar trebui să le facă față cadrul didactic-expert în condițiile educației contemporane, ca „întreprindere de modificare comportamentală”, în termenii pragmadidactici ai „cognitivismului operant” (Minder, 2011: 26, 371). Aceasta va face ca, între empirismul pedagogic moștenit din trecut și manipularea științifică (raționalistă) a comportamentului, de care se tem unii, în perspectiva viitorului, să își găsească locul o teorie de extracție pragmatică asupra educației, conștientă de limitele sale, dar perfecționându-și mereu mijloacele (Minder, 2011: 19-20). De aici observația noastră anterioară potrivit căreia discursul teoretic, într-o articulare dinamică, trebuie deopotrivă să urmeze și să preceadă practica, ceea ce înseamnă că, pentru a fi eficient, *proiectul teoretic al predării* trebuie întotdeauna să se întâlnească cu *proiectul practic al învățării*:

> „Criteriul ultim de reușită a oricărei soluții referitoare la educație este, așadar, măsura în care soluția respectivă contribuie la *o mai bună învățare*. Cu cât se învață mai bine, cu atât mai mult crește capacitatea individului și a societății de a se adapta la realitate și de a schimba realitatea într-un sens dezirabil.” (Miclea, 2010: 11, *s.n.*).

3. Analiza pragmatică a limbajului acțiunii didactice semnificante, ca sistem de semne cu virtuți teleologice, constă, în

principal, în studiul raporturilor de semne cu contextul lor educațional și cu practicarea lor, respectiv cu acțiunea utilizatorilor acestora. În mediile educaționale instituționalizate postmoderne, a lua în considerare un punct de vedere pragmatic înseamnă mai cu seamă a avea permanent în vedere ipoteza psihopedagogică a discrepanței și chiar a incompatibilității mediilor, în ceea ce privește raportarea socio-psiholingvistică la contextul social mai larg sau mai restrâns al comunicării. Astfel, intervenienții din mediul educațional ar trebui să-și conducă acțiunea didactică pornind întotdeauna de la asumpția că mediile agenților și ale subiecților diverselor intervenții educative nici nu sunt, nici nu pot și nici nu trebuie să fie identice, dată fiind diferența experiențelor de învățare și a spațiilor (inter)culturale și (inter)lingvistice pe care le traversează și unii și ceilalți:

> „Cunoașterea produsă (cunoașterea științifică) nu este automat *învățabilă*. Ca să poată fi învățată, ea trebuie reconstruită: selectată, organizată, recodată, adaptată caracteristicilor elevilor, asimilată, evaluată, certificată, transferată. Didactica este reconstrucția cunoașterii științifice pentru a fi învățabilă. Un proces dificil pe care puțini profesori îl fac cum se cuvine.” (Miclea, 2011: 16).

4. Observația anterioară privitoare la imperativul pragmatic al didactizării cunoașterii e de natură să ne conducă la o ultimă concluzie, după care orice act cognafectiv, în instituția de învățământ sau în afara acesteia, se înfăptuiește întotdeauna într-un context perceptual concret – contingența realității (școlare) date –, dar care *nu este dat* în vreun mod obiectiv oarecare, ci care, dimpotrivă, constă într-o luare în posesie personală a unei lumi subiective, creată de ființa umană în interacțiune efectivă cu mediul său. De aici, necesitatea echilibrului dintre abordarea *raționalistă* – constituirea de modele, accesul la cunoaștere bazat pe analiză și reflecție – și cea *empiristă*,

potrivit căreia examinarea validității modelelor se bazează pe supoziția că experiența și observarea contingenței, a acțiunilor efective permit înțelegerea efectivă a realității fenomenului educațional, împotriva oricărui intelectualism. Pe urmele lui Del Notaro (2007: 24), Pierre Vianin (2011: 22) pledează pentru sinteza celor două abordări, în termenii unei reflecții metodologice „ancorate în practică și luminată de teorie”: „În consecință, majoritatea cercetătorilor încearcă de multă vreme o sinteză între cele două abordări, bazându-și observațiile empirice pe teorii și utilizând aceste observații pentru a-și revizui teoriile.”

***

În sens larg, reconsiderarea fundamentelor relației dintre teorie și practică, din perspectiva neoretoricii didactice, se justifică, în condițiile educației contemporane, ca reacție la o serie de provocări ale mediului educațional modern, derivând fie din diferitele manifestări ale relativei crize actuale de motivare pentru cariera didactică, respectiv ca urmare a tendinței de diminuare treptată a monopolului asupra educației deținut de actorii tradiționali din sistem, fie din diversele efecte ale crizei educației avansate, înțeleasă la sfârșitul secolului trecut în termenii unei paradoxale incapacități sistematizante sau ai unei condiționări exagerate, de unde, transformarea treptată a unor discipline în simple exerciții retorice.

În sens restrâns, această nouă pledoarie pentru reconsiderarea instrumentului retorico-didactic în practica discursivității intenționale în expresie eficientă vizează practica discursivă, de natură preponderent demonstrativă sau deliberativă, a tuturor actorilor educaționali care, mai cu seamă în interacțiunile din mediul

universitar, acționează ca formatori de educatori, respectiv care întreprind, *în* și *prin* acțiunea didactică persuasivă, demersuri urmărind – sistematic – câștigarea auditoriului, în ordinea influențării și a schimbării opiniilor, a modificărilor comportamentale dezirabile și a redirecționării intereselor și a motivațiilor acestuia pentru cariera didactică.

NOTE BIBLIOGRAFICE

(1) În mitologia greacă, uriașul Anteu era fiul zeiței Geea (Pământul, Terra) și al zeului mării, Poseidon (Neptun). Oricine trecea prin ținuturile pe unde-și făcea veacul gigantul era amenințat de o primejdie de moarte, pentru că Anteu îi provoca la luptă pe călători și învingea întotdeauna, grație inepuizabilei puteri pe care o primea de la mama sa, Geea (Gaia, Ghea), câtă vreme Anteu lupta rămânând cu picioarele pe pământ.

Episodul colateral al luptei dintre Heracles și colosul Anteu aparține poveștii mitologice despre cea de-a unsprezecea muncă a lui Heracles. Legenda spune că, în drum spre meleagul hyperborean unde se găsea Grădina Hesperidelor, din care trebuia să aducă merele cerute de regele Eurystheus, Heracles (Hercule) s-a întâlnit la rându-i cu teribilul Anteu. Primind lupta cu gigantul, cel mai cunoscut erou al mitologiei antice și-a dat seama că uriașul Anteu își reînnoia forțele ori de câte ori atingea pământul, devenind astfel invincibil. În pofida forței sale fizice supraomenești, Heracles a înțeles că nu-l va putea înfrânge niciodată pe uriaș aruncându-l la pământ, pentru că, venind in contact cu pământul-mamă, Anteu devenea tot mai puternic la fiecare atingere și nu putea fi biruit. Cu toate acestea, Heracles îl va învinge în cele din urmă pe Anteu, după o grea înfruntare, în timpul

căreia a reușit să-l sugrume, ținându-l ridicat în aer și împiedicându-l astfel să primească putere de la Geea.

Pierre Vianin (2011: 19) șarjează această istorie, cu trimitere la beneficiile empirice ale insului oportunist, cel veșnic „cu picioarele pe pământ", sugerând malițios că Anteu nu s-ar fi dat în lături de la niciun subterfugiu, mergând până la a se arunca din proprie voință la pământ, pentru a-și reînnoi astfel puterea de luptă:

> „În mitologia greacă, Anteu este un uriaș înzestrat cu o forță prodigioasă. Când pornește la luptă împotriva lui Heracles, acesta din urmă constată că Anteu se aruncă de bunăvoie la pământ. Când Heracles înțelege că Anteu își trage forța din contactul cu pământul, îl apucă bine, îl ridică de la pământ, îl ține în aer și-l sufocă până moare."

Astfel s-a ajuns la expresia „puterea lui Anteu", frecvent utilizată pentru a desemna în ordine spirituală o sursă de putere inepuizabilă, o capacitate de regenerare a puterii care este strâns legată de energia miraculoasă care provine din pământ și care semnifică necesitatea de a păstra legătura cu originile elementare ale existenței. În această ordine simbolică, formula frazeologică „puterea lui Anteu" se referă la forța creației, făcând aluzie la virtuțile ancorării în realitatea concretă, echivalentă cu păstrarea neîntreruptă a legăturii cu rădăcinile ființei (vatra strămoșilor), cu „leagănul chtonian" al matricei existenței pământești. De altfel, Heracles întrupează la rândul său ideea de forță combativă, în cele din urmă tot în sens spiritual:

> „Dacă, printr-o transpunere, vom considera obstacolele depășite de el ca fiind de ordin psihic și moral, Herakles ar fi reprezentantul idealizat al forței combative, simbolul izbânzii (și al greutăților legate de ea), al izbânzii sufletului omenesc asupra propriilor slăbiciuni." (Chevalier-Gheerbrant, 1995: 122-123)

BIBLIOGRAFIE

Breaz, Mircea (2013). *Literatura pentru copii. Repere teoretice și metodologice*. Cluj-Napoca: ASCR.

Breaz, Mircea (2016). „Efectul Heracles” sau încă o dată despre confruntarea dintre teorie și practică. În: *Provocările lumii contemporane pentru cetățeanul european*. pp. 404-408. Cluj-Napoca: Editura Risoprint.

Chevalier, Jean; Gheerbrant, Alain (1995). *Dicționar de simboluri*. București: Editura Artemis.

Del Notaro, Christine (2007). L'alternance théorie-pratique: mouvement récurrent ou assujettissement réciproque? In: *Educateur* 13.07, décembre 2007.

Leblanc, Serge (2007). Concepts et méthodes pour valoriser l'activité professionnelle au sein de la formation initiale et continue des enseignants. In: *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, n°6, Neuchâtel, CDHEP.

Miclea, Mircea (2010). Cuvânt înainte la ediția românească. În: Philippe Jonnaert, Moussadak Ettayebi, Rosette Defise, *Curriculum și competențe. Un cadru operațional*. Cluj-Napoca: Editura ASCR.

Miclea, Mircea (2011). Cuvânt înainte. În: Michel Minder, *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare – Cognitivismul operant*. Cluj-Napoca: Editura ASCR.

Minder, Michel (2011). *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare – Cognitivismul operant*. Cluj-Napoca: Editura ASCR.

Rogojinaru, Adela (1999). *O introducere în literatura pentru copii.* București: Editura Oscarprint.

Vianin, Pierre (2011). *Ajutorul strategic pentru elevii cu dificultăți școlare. Cum să-i dai elevului cheia reușitei?* Cluj-Napoca: Editura ASCR.

NOUTĂȚI – PREZENTARE CARTE

DORINA CHIȘ-TOIA
Universitatea „Babeș-Bolyai" din Cluj-Napoca
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane

PEDAGOGIA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR ȘI PREȘCOLAR, ION-OVIDIU PÂNIȘOARĂ, MARIN MANOLESCU (COORD.)[1]

Personalități de referință în domeniul pedagogiei, Ion-Ovidiu Pânișoară și Marin Manolescu sunt coordonatori ai celor două volume apărute în 2019 la Editura Polirom, în colecția „Profesorul de succes": *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*. Însumând peste 1000 de pagini (mai exact 1124), lucrarea reunește contribuții a 41 de cadre didactice, specialiști în psihologie, științele educației și didactica specialității: 38 de la diferite facultăți din cadrul Universității din București, două ale Universității Naționale de Educație Fizică și Sport și un cadru didactic de la Universitatea Națională de Muzică. Așa cum apreciază înșiși coordonatorii, este vorba despre o inițiativă salutară și unică la nivel național: „pentru prima dată, pregătirea profesorilor, de la cadrele didactice pentru învățământ preșcolar la cei care urmau o carieră universitară este pusă în același cadru, având continuitate și înțelesuri comune".

---

[1] Ion-Ovidiu Pânișoară, Marin Manolescu (coord.) (2019). *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*, vol. I 686 p., vol. II 438 p., Iași: Ed. Polirom.

Conștienți de necesitatea de a avea profesori care să răspundă transformărilor și evoluției învățământului românesc, parte a celui european, autorii oferă „observații psihopedagogice și de didactica specialității care să-i asigure că drumul lor este întotdeauna cel care merită urmat".

Lucrarea este structurată în patru părți. Partea întâi, *Fundamente și curriculum educațional*, cuprinde 14 capitole: *Problematica educației și învățământului în societatea contemporană. Provocări și perspective*; *Statutul epistemic al pedagogiei*; *Sistemul de învățământ din România*; *Personalitatea – abordări teoretice și implicații educaționale*; *Structura și dinamica personalității. Implicații*; *Caracteristicile dezvoltării personalității copilului/ preșcolarului*; *Educabilitatea. Relația dintre ereditate, mediu și educație*; *Comunicarea și relațiile de comunicare pedagogică*; *Optimizarea curriculumului educațional*; *Tipuri de curriculum – o perspectivă funcțională*; *Perspectiva structurală de abordare a curriculumului școlar*; *Definirea și clasificarea produselor curriculare*; *Noi abordări curriculare în învățământul preșcolar*; *Noi abordări curriculare în învățământul preșcolar*.

Partea a doua, *Instruire și evaluare în educație*, adună la un loc contribuții vizând următoarele aspecte: *Învățarea școlară. Orientări contemporane în teoria și practica învățării școlare*; *Procesul de învățământ. De la principii la strategii didactice*; *Metode de învățământ. Perspective moderne*; *Proiectarea pedagogică a activităților didactice*; *Managementul clasei/grupei de preșcolari*; *Evaluarea în învățământul primar*; *Evaluarea în învățământul preșcolar*; *Tendințe și perspective în evaluare*; *Perspective inovatoare ale instruirii asistate*; *Jocul la vârsta preșcolară*; *Educația timpurie*; *Educația elevilor cu cerințe speciale*; *Succesul și insuccesul școlar*.

Partea a III-a are în vedere corelația *Profesor-școală-societate*. Aici sunt reunite informații despre: *Alternative educaționale*; *Școala în spațiul*

social. Teorii, modalități de relaționare; *Consilierea și asistența psihopedagogică în școală*; *Personalitatea cadrului didactic*; *Cercetarea în educație*.

Partea a IV-a abordează *Didactici ale disciplinelor*: *Didactica limbii și literaturii române*; *Didactica disciplinelor Comunicare în limba română și Limba și literatura română în învățământul primar*; *Învățarea matematicii în grădiniță și clasele primare*; *Învățarea precoce a limbilor străine, fundament al societății multiculturale contemporane*; *Didactica istoriei în învățământul primar: de unde și cum învață elevii despre trecut*; *Didactica geografiei pentru învățământul primar*; *Didactica domeniului Arte*; *Didactica domeniului Arte: elemente de didactică pentru educația plastică*; *Didactica educației fizice și psihomotorii în învățământul preșcolar*; *Didactica științelor naturii*.

În cuprinsul celor două volume autorii propun, pe lângă informațiile științifice, numeroase sarcini de lucru, scheme, clasificări, precum și, la sfârșitul fiecărui capitol, câteva teme de reflecție care le oferă cadrelor didactice „ocazia de a deveni profesori reflexivi și de a se autoperfecționa, integrând în practică informațiile și conceptele teoretice analizate”. Tot aici se află bibliografia – cât se poate de cuprinzătoare – care a stat la baza întocmirii respectivului capitol. Ea reprezintă o provocare pentru descoperirea lucrărilor menționate în integralitatea lor, putând deveni, selectiv, bibliografie și pentru studenții de la programele de studii cu specific didactic.

Remarcăm numeroase exemple, modele puse la dispoziție, sugestii în proiectare, planificări, precum și sfaturile date în vederea evitării unor erori.

Apariția, în august 2019, a *Curriculumului pentru educația timpurie* și a *Suportului pentru explicitarea și înțelegerea unor concepte și instrumente cu care operează curriculumul pentru educație timpurie* presupune adaptarea conținuturilor capitolelor care se raportează la

învățământul preșcolar/educația timpurie la prevederile celor două documente elaborate de MEN.

Apreciind nivelul științific, efortul, pasiunea, dârzenia depuse pentru întocmirea acestei lucrări deosebit de importante în domeniu, care grupează laolaltă problematica curriculumului, instruirea, educarea, școala și didactica, nutrim convingerea că le va fi de folos atât cadrelor didactice, cât și studenților de la programele de studii cu specific didactic.

CRISTINA SĂRĂCUȚ
Universitatea „Babeș-Bolyai" din Cluj-Napoca
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane

SEE WHAT WE DO!: CLUBUL ILUSTRATORILOR[2]

Artă cu pisici

See What We Do! Clubul Ilustratorilor este un album dedicat ilustratorilor români care a fost publicat în 2013 în cadrul proiectului româno-suedez cu titlul omonim, împreună cu albumul graficienilor suedezi *Svenska Tecknare*. Proiectul care a susținut apariția volumului a fost inițiat de graficiana Arina Stoenescu și de editura Pionier Press din Stockholm și a constat, pe lângă cele două apariții editoriale, în două expoziții organizate în 2013: una a *Clubului Ilustratorilor* la Târgul de carte de la Gothenburg și una a Asociației Ilustratorilor Suedezi și a Asociației *Svenska Tecknare* la *UnaGaleria* în București.

Albumul *See What We Do! Clubul Ilustratorilor* conține 33 de prezentări biografice ale membrilor Clubului Ilustratorilor înființat în 2005 și cinci texte cu rol de prezentare a istoriei graficii de carte din România și a proiectului prin care s-a finanțat publicarea lui. Textul semnat de Arina Stoenescu (*The Power of a Good Example/ Puterea unui bun exemplu*), graficiană de origine română, laureata premiului Eldsjälspriset, acordat de Academia Suedeză de Carte pentru Copii în

---

[2] *See What We Do!: Clubul ilustratorilor/Illustrator's Club* (2013), Stockholm: Pionier Press.

2020, prezintă câteva linii directoare ale culturii vizuale din România și Suedia, vizibile în grafica artiștilor de la *Clubul Ilustratorilor* și, respectiv, Svenska Tecknare. Textul Ioanei Gruenwald (A Guild in *Debt/ O breaslă îndatorată*) marchează două momente decisive în constituirea conștiinței apartenenței la breasla graficienilor: *Galei Bun de Tipar-Premiile Industriei de Carte din Români*a și *Cele Mai Frumoase Cărți*. Criticul de artă Igor Mocanu semnează prezentarea *Ion Creangă* Publishing House/ *Editura* ***Ion Creangă****),* unde punctează momente importante în istoria celebrei edituri înființate în 1969 și specializate în publicare de carte pentru copii: înființarea în 1969, încetarea activității în 2003, vastul program de traduceri și adaptări din și în limba română ale unor autori canonici precum Rabelais, Grimm, Carroll, colaborarea cu ilustratori cunoscuți precum Eugen Taru, Constantin Bacu, Silviu Băiaș, Sandu Florea, Val Muntean, Vasile Olac, Livia Rusz, Done Stan, Dan Stanciu, Helga Unipan și, nu în ultimul rând, contribuția lui Herbet Gruenwald, editor și responsabil al secției de limbă germană între 1984 și 1989, la traducerile din și în limba română și germană. Ultimul text, semnat de ilustratoarea Stela Lie, fondator al Clubului Ilustratorilor și lector la Universitatea Națională de Arte, și editoarea Roxana Jeler (*Follow the Cat/ Urmărește pisica)* reface istoria asociației *Clubul Ilustratorilor,* fondate de studenți și absolvenți ai Universității Naționale de Arte din București sub îndrumarea profesoarei de grafică, Stela Lie. Ideea lansării unei asociații a profesioniștilor din grafica de carte se conturează după o întâlnire de la Centrul Cultural German din București cu grafica lui Thomas Muller și a Utei Schneider.

Cele 33 de prezentări sunt redactate sub forma unor fișe de dicționar care prezintă informații bio-bibliografice ale celor 33 de artiști și imagini reprezentative din opera lor grafică. Sunt astfel antologați graficieni consacrați precum Livia Rusz, Stela Lie, Florian

Mihalache, dar și artiști tineri cu experiențe în formare: Cristiana Radu, Ileana Surducan, Maria Surducan, Anuța Vârsta.

Creat ca o replică autohtonă la albumul ilustratorilor suedezi *See What We Do! Svenska Teckare*, *See What We Do! Clubul ilustratorilor* se constituie într-un gest cu o dublă dimensiune educativă. Textele refac perioade și nume importante din istoria artelor vizuale din România, în timp ce fișele biografice propun o microgalerie a graficii contemporane de carte și de carte pentru copii. La aproape 8 ani de la apariție, albumul rămâne un gest necesar de recuperare culturală, dar și un instrument de inițiere în grafica de carte din România. Preluând îndemnul lansat prin manifestul vizual al grupării *Urmărește pisica* – primul manifest artistic al grupării este o pisică roșie, imaginea este reprodusă și în posterul care creează figura unei pisici roșii înaripate, realizat în 2011 de două din artistele asociației, Irina Dobrecu și Mihaela Paraschivu – albumul ne provoacă la o inedită călătorie prin lumea vizibilă a cărților pentru copii.

ISBN: 978-606-37-0689-9
ISBN: 978-606-37-1173-2